Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570686
Centre d'intérêt: 110

Québec (Province) Commission d'étude sur la formation des adultes.

Apprendre, une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente / Commission d'étude sur la formation des adultes. -- Montréal : Ministère des communications, 1982.
xxxii, 869 p. ; 28 cm.

Michèle Jean, présidente. Bibliographies: p. 821-832, 835-844, 859-861. Notes (part. bibliogr.) à la fin des chap.

ISBN 2-551-04577-0

ISBN 2-551-04585-5

Cote Dewey: 374'.9714/Q3a

Descripteur(s): *Education des adultes *Education permanente *Education populaire *Formation professionnelle *Historique *Formation générale *Auto-éducation *Accès à l'éducation *Egalité en éducation *Monde du travail *Milieu culturel *Décentralisation *Reconnaissance des acquis *Apprentissage de l'adulte *Formation dans l'entreprise *Formateur *Participation *Organisation administrative *Gouvernement provincial *Gouvernement fédéral *Rôle du gouvernement *Financement

En février 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes remettait son rapport final sur la situation de l'éducation des adultes au Québec. Selon son mandat, la Commission devait faire porter ses recherches: 1. sur la formation professionnelle aux niveaux secondaire, collégial et universitaire; 2. sur le recyclage et le perfectionnement professionnel des travailleurs, et ce dans une perspective d'éducation permanente; 3. sur le partage des responsabilités ministérielles et interministérielles en matière de support financier et de services d'enseignement professionnel offerts à la main-d'oeuvre; 4. sur l'éducation culturelle des adultes; 5. sur l'éducation des adultes dans une perspective de promotion du bien-être collectif.

Le rapport comprend six parties. La première retrace l'historique de l'éducation des adultes au Québec et les débats qui ont entouré l'idée d'éducation permanente; elle explique aussi les orientations, les buts et objectifs de la présente politique. La deuxième partie traite de la formation de base, la troisième de l'accessibilité à l'éducation des adultes. La quatrième partie précise la nécessaire transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes. La cinquième partie traite de la participation comme d'une action déterminante et responsable. Enfin, la dernière partie traite de l'organisation de l'éducation des adultes, de la gestion au palier central, de la gestion et des services à offrir au palier régional, du financement et de la mise en oeuvre de la politique.

L'énoncé de la politique de l'éducation des adultes proposé dans le document s'articule sur des enjeux et des orientations qui devraient inspirer le Gouvernement et la collectivité québécoise dans la mise en oeuvre de ce projet. La politique proposée ne marque pas un temps d'arrêt mais le début d'une nouvelle étape à franchir, où les obstacles sont nombreux et les enjeux multiples. Il appartient au Gouvernement de mettre en place progressivement, en collaboration avec les partenaires sociaux et les milieux impliqués, les mécanismes proposés et de poursuivre simultanément la réflexion amorcée.

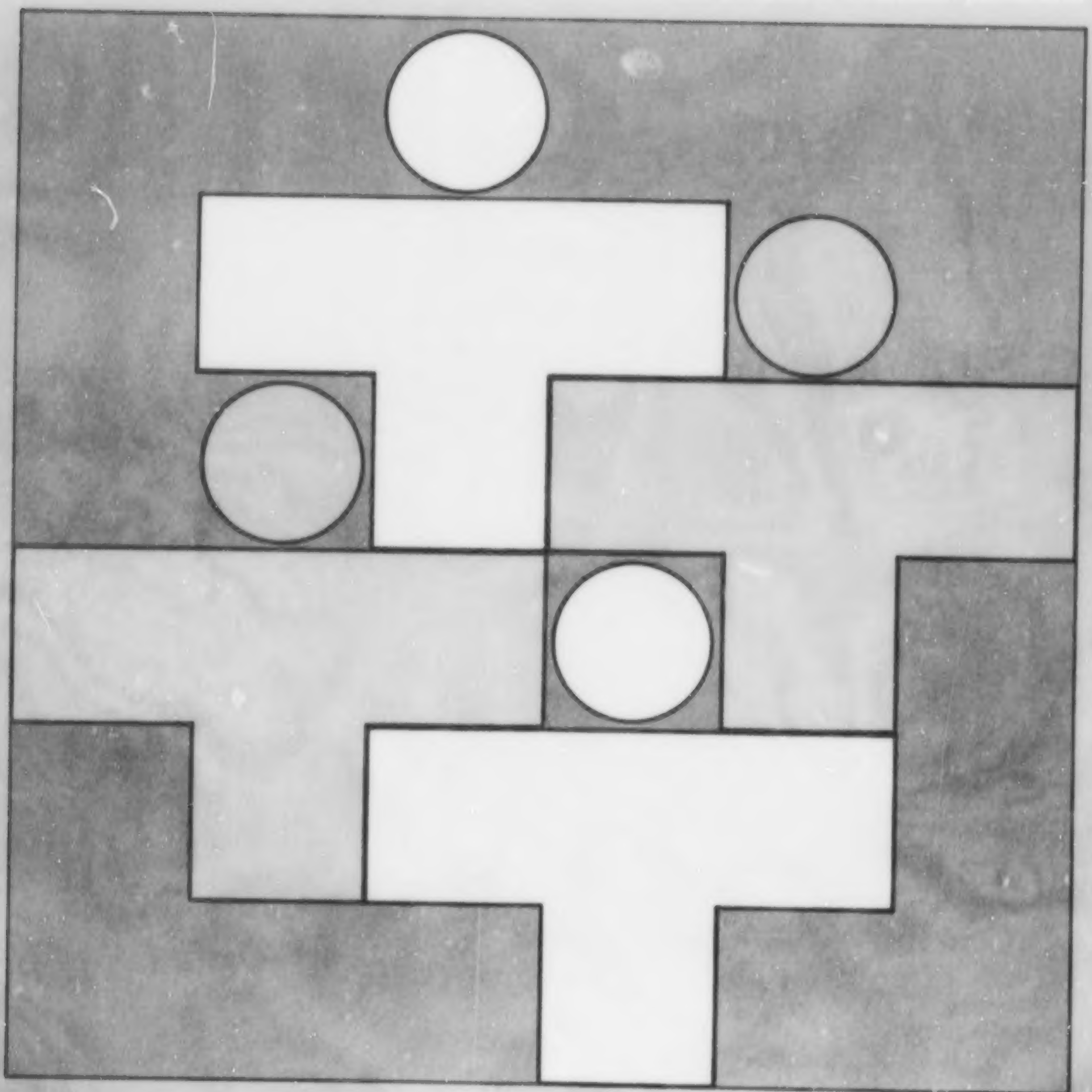
Type de document: q

Commission d'étude
sur la formation
des adultes

APPRENDRE:

une action volontaire et responsable

Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente



EDUQ 8570686

APPRENDRE:

une action volontaire et responsable

Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente

Commission d'étude
sur la formation
des adultes

APPRENDRE:
une action volontaire et responsable

Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente

Commission d'étude
sur la formation
des adultes

Graphisme : Communication graphique André Fournier inc.
Service typographique : Compélec inc.
Impression : Imprimerie Stellac inc.

Édition réalisée à
la Direction de l'édition
du ministère des Communications
par Marcel Gilbert

Montréal, février **1982**

Dépot légal – 1er trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-04577-0 (édition complète)
ISBN 2-551-04585-5
© Gouvernement du Québec, 1982

Au Gouvernement du Québec,

Nous, membres de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, créée en vertu du décret 129-80[1] en date du 23 janvier 1980, avons le plaisir de vous présenter, conformément au mandat que nous avons reçu, le rapport qui porte sur la situation de l'éducation des adultes au Québec[2].

Michèle Jean, présidente

Michel Blondin

Claude Desmarais

Michel Lemay

Francine C. McKenzie

Clairmont Perreault

Lilian Rayson[3]

Robert Routhier

Québec, le 25 février 1982

(1) et dont le mandat a été prolongé par les décrets 531-81 (25 février 1981) et 3072-81 (11 novembre 1981)

(2) On trouvera dans le décret la description des fonctions occupées par les membres de la Commission au moment de leur nomination. Chacun d'entre eux a continué à occuper ses fonctions durant les travaux de la Commission, sauf la présidente qui était à temps plein

(3) nommée en vertu du décret 2852-80 en date du 17 septembre 1980, pour remplacer monsieur Arnold Curry, démissionnaire

Principaux membres du personnel de la Commission[1]

Secrétaire de la Commisssion

- Guibert Fortin[2]

Secrétariat :

- Sarah Ann Porter, secrétaire de la présidente
- Micheline Beauchamp, technicienne en administration
- Marguerite Chamberland, secrétaire du secrétaire
- Suzanne Dion, chargée de projet (audiences publiques)
- Lilianne Goulet, coordonnatrice de l'analyse des mémoires
- Christiane Hamel, chef du secrétariat
- Yves Dupré et Solange Gagnon, chargés des relations publiques

Recherche :

- Evelyne Tardy, coordonnatrice de la recherche

Agents de recherche :

- Geneviève Daigneault-Bélanger
- Colette Chatillon
- Ginette Legault
- Marie-Diane Rousseau
- Louis Toupin
- Nicole Tremblay
- Sylvie Venne

Assistantes à la recherche :

- Lise Cauchon
- Anne-Marie Molino

Consultation :

- Fernand Hivon, coordonnateur de la consultation
- André Gagnon, responsable de l'implantation
- Isabelle Juneau et Nicole René, chargées de projet (colloque)

(1) On trouvera à l'appendice D une liste exhaustive de toutes les personnes qui ont oeuvré à la Commission.

(2) nommé en vertu du décret 1738-80 et dont le mandat fut prolongé par les décrets 1049-81 et 47-82.

Agents de liaison et recherchistes régionaux :

- Lise Bainbridge, Esther Bourgeois, Lyson Brais, Sylvie Brassard, Judith Brown, André Deschenaux, Jacques DesGroseillers, Marie-Paule Dumas, Rachel Girouard, Louise Guy, Jean-Pierre Hébert, Alcide Huard, Monique Imbleau, Isabelle Juneau, Diane Laberge, Marcel Landry, Françoise Larochelle, Micheline Larouche, Chantal Lavigne, Lorraine Leduc, Michèle Lépine, Aline Malenfant, Pierre Nantel, Roseline Normand, Yvon Otis, Louise Perreault, Francine Picard, Jean-Pierre Potvin, Céline Rivest.

Décret[1]

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

NUMÉRO 129-80   23 JANVIER 1980

CONCERNANT la création d'une commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes

ATTENDU QUE les secteurs de la formation professionnelle et de la formation socioculturelle des adultes se sont développés au Québec, à un rythme plus accéléré que toutes les prévisions ne l'avaient présagé;

ATTENDU QUE l'expansion de cette activité se fait de façon désordonnée dans différents milieux et à divers niveaux;

ATTENDU QU'il est présentement impossible d'apprécier d'une manière exacte l'investissement économique que représente l'éducation des adultes dans tous les champs d'activités qu'elle recouvre;

ATTENDU QUE l'absence d'une politique d'ensemble dans ce domaine ouvre la voie à beaucoup de chevauchement, de double emploi et de recouvrement;

ATTENDU QU'il est devenu urgent qu'un effort soit déployé pour clarifier la situation d'ensemble de l'éducation des adultes et pour élaborer une politique concernant la formation professionnelle et la formation socioculturelle;

ATTENDU QU'il est essentiel de procéder à une élaboration globale et précise des objectifs pouvant servir le mieux les intérêts et les besoins individuels et collectifs des Québécois;

IL EST ORDONNÉ, en conséquence, sur la proposition du ministre d'État au développement culturel et du ministre d'État au développement social:

QUE soit constituée, sous l'autorité de la Loi sur les commissions d'enquête (L.R.Q., c. C-37), une commission pour étudier et faire rapport sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle. Cette commission sera formée de huit membres, soit un président, un vice-président et six commissaires. Sans que son mandat ne soit restreint, la Commission fera porter ses recherches en particulier sur les questions relatives:

(1) On retrouvera en appendice au rapport le texte du mémoire au Conseil des ministres proposant le mandat confié à la Commission.

A) à la formation professionnelle des niveaux secondaire, collégial et universitaire ;

B) au recyclage et au perfectionnement professionnel des travailleurs, dans les différents réseaux institutionnels, les industries, les ordres professionnels, les syndicats, etc., et ce, dans une perspective d'éducation permanente ;

C) au partage des responsabilités interministérielle et interinstitutionnelle en matière de support financier et de services d'enseignement professionnel offerts à la main-d'oeuvre ;

D) à l'éducation culturelle (non professionnelle) des adultes, dans les institutions d'enseignement et en dehors des institutions d'enseignement ;

E) à l'éducation des adultes et à la promotion du bien-être collectif.

QUE les personnes suivantes soient nommées pour former la Commission d'étude :

Madame **Michèle Jean**, Conseiller andragogique à l'éducation des adultes au Cégep Bois-de-Boulogne et chargée de l'encadrement et du perfectionement des professeurs : Présidente de la Commission.

Monsieur **Michel Blondin**, Responsable de l'éducation, Syndicat des métallos

Monsieur **Michel Lemay**, Coordonnateur des services à la collectivité, Cégep de Rosemont

Madame **Francine C. McKenzie**, Directrice des programmes et de la recherche, Télé-université

Monsieur **Claude Desmarais**, Directeur du service de l'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de Chambly

Monsieur **Robert Routhier**, Directeur général de l'éducation permanente, Université de Sherbrooke

Monsieur **Arnold Curry**[1], Directeur général adjoint des relations syndicales, Bell Canada

Monsieur **Clairmont Perreault**, Président de Corbin-les-bateaux inc.

(1) Monsieur Arnold Curry ayant démissionné, il fut remplacé par madame Lilian Rayson, chef du service du perfectionnement des cadres et de l'organisation à Air Canada.

QU'un comité présidé par le ministre d'État au développement culturel et composé du ministre d'État au développement social, du ministre du Travail et de la Main-d'oeuvre et du ministre de l'Éducation soit chargé de l'application du présent décret[2];

QUE cette commission soit aussi chargée de faire enquête sur toute autre question que pourra lui soumettre le gouvernement;

QUE cette commission, au fur et à mesure que l'état de ses travaux le permettra, fasse rapport de ses constatations, opinions et recommandations au gouvernement et lui soumette un rapport final avant le 30 juin 1981.

Le Greffier du Conseil exécutif,

Louis Bernard

(2) La ministre d'État à la condition féminine était nommée membre du Comité ministériel en vertu du décret no 1914-81 en date du 9 juillet 1981

Table des matières

PRÉSENTATION ... XXIX
INTRODUCTION GÉNÉRALE ... 1

PREMIÈRE PARTIE
L'ÉDUCATION DES ADULTES D'HIER À DEMAIN

CHAPITRE PREMIER

1.1 L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui : quelques points de repère ... 5

1.1.1 Les années 1850-1900 ... 5
1.1.1.1 Le contexte socio-économique ... 5
1.1.1.2 L'éducation (1850-1900) ... 7
1.1.1.3 La formation et le milieu agricole ... 9
1.1.1.4 La formation des travailleurs et des travailleuses ... 10
1.1.1.5 Les initiatives dans le domaine social et culturel ... 13

1.1.2 Les années 1900-1950 ... 14
1.1.2.1 Le contexte socio-économique en 1900 ... 14
1.1.2.2 La situation de l'enseignement ... 16
1.1.2.3 L'éducation dans le monde agricole ... 18
1.1.2.4 La formation dans le milieu coopératif de 1900 à 1950 ... 21
1.1.2.5 Le milieu industriel ... 24
1.1.2.6 Le monde de la culture ... 27

1.1.3 Les années 1950-1980 ... 30
1.1.3.1 Un service public d'éducation des adultes ... 31
1.1.3.2 La formation dans le milieu industriel ... 33
1.1.3.3 La formation dans les organisations syndicales ... 35
1.1.3.4 Le secteur agricole ... 38
1.1.3.5 Le mouvement coopératif ... 39
1.1.3.6 Les organisations de citoyens ... 41
1.1.3.7 Le secteur culturel ... 44

CHAPITRE 2

1.2 L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain ... 51

1.2.1 Le contexte des années 80 : éléments de prospective ... 51
1.2.1.1 Les effets de la récession économique ... 51
1.2.1.2 L'avènement des nouvelles technologies et les exigences des marchés de travail ... 52
1.2.1.3 Les besoins des entreprises et les besoins des salariés ... 54
1.2.1.4 Les transformations sociales et la crise des valeurs ... 55

1.2.2 Les liens éducation – travail – loisirs ... 57

1.2.3 Le développement du potentiel humain et l'apprentissage innovateur 59

1.2.4 L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » 61
1.2.4.1 L'éducation permanente : un projet essentiellement critique 63
1.2.4.2 L'articulation entre le discours et la pratique en éducation permanente 64

1.2.5 La démocratisation : une orientation fondamentale de l'éducation des adultes 65
1.2.5.1 Les buts prioritaires poursuivis par la démocratisation 68
1.2.5.2 Les nouvelles perspectives de la participation 70
1.2.5.3 Quelques indications méthodologiques quant au champ d'étude de l'éducation des adultes 71

Recommandation 73

DEUXIÈME PARTIE
LA FORMATION DE BASE DANS UNE PERSPECTIVE D'AUTOFORMATION : UN OUTIL INDISPENSABLE À L'ACTUALISATION DU POTENTIEL HUMAIN AU QUÉBEC

CHAPITRE PREMIER

2.1 La formation de base au Québec : un aperçu 83

2.1.1 La scolarisation 83

2.1.2 Les populations les plus durement affectées 83

2.1.3 Une problématique qui touche de près les adultes qui ne s'engagent pas dans des activités éducatives 84

2.1.4 Un problème en voie d'être résolu ? 84

2.1.5 L'inflation des diplômes 85

2.1.6 Les conséquences d'une formation de base déficiente 85

CHAPITRE 2

2.2 Une problématique à approfondir 87

2.2.1 La contre-productivité du système d'enseignement 87

2.2.2 La formation de base au Québec, une histoire toujours vivante 88
2.2.2.1 ... aux origines pas si lointaines 88
2.2.2.2 Le Rapport Parent 89

2.2.3 L'évolution des exigences 91

2.2.4 Quelques interventions mises en place pour développer la formation de base 92

CHAPITRE 3

2.3 La formation de base : une question d'actualité 95

2.3.1 La formation de base est un droit 96

2.3.2 La formation de base : un vitrail qui prend sa couleur à la lumière des objectifs 97

2.3.3 La recherche et le perfectionnement continu des éducateurs : éléments d'actualisation de la formation de base 97

2.3.4 La formation de base, une clé qui peut ouvrir plusieurs portes 97

2.3.5 La formation de base : à quoi sert-elle ? 99

2.3.6 La formation de base : qu'en est-il de l'alphabétisation ? 99

2.3.7 La formation de base : un pas vers l'éducation permanente 103

Recommandations 104

TROISIÈME PARTIE
L'ACCESSIBILITÉ À L'ÉDUCATION DES ADULTES

CHAPITRE PREMIER

3.1 Les adultes et les inégalités d'accès à l'éducation 123

3.1.1 Les inégalités d'accès causées par les inégalités sociales 126
3.1.1.1 Les jeunes adultes 126
3.1.1.2 Les travailleurs et les travailleuses peu qualifiés 127
3.1.1.3 Les chômeurs et les bénéficiaires de l'aide sociale 128
3.1.1.4 Les adultes préretraités et les retraités 129
3.1.1.5 Les immigrants 130

3.1.2 Les inégalités d'accès liées à la discrimination 132
3.1.2.1 La condition féminine et la discrimination dans le domaine de l'éducation des adultes 133
3.1.2.2 La discrimination envers les personnes handicapées dans le domaine de l'éducation des adultes 141
3.1.2.3 Les droits des populations autochtones et l'éducation des adultes 146
3.1.2.4 L'éducation des adultes en milieu carcéral : une autre situation de discrimination 152

Recommandations 156

CHAPITRE 2

3.2 Les inégalités d'accès qui relèvent du milieu scolaire 167

3.2.1 Le difficile accès aux ressources techniques du système scolaire 168
3.2.1.1 L'accès aux ressources techniques pour l'étudiant adulte d'un établissement scolaire 168
3.2.1.2 L'accès aux ressources techniques pour les adultes non inscrits dans les établissements scolaires 169

3.2.2 L'accès aux ressources humaines du système scolaire 170
3.2.2.1 L'accès aux personnes-ressources pour les étudiants adultes inscrits dans les établissements scolaires 170
3.2.2.2 L'accès aux personnes-ressources pour les adultes ou les groupes d'adultes non inscrits dans les établissements scolaires 171

3.2.3 L'accès aux programmes d'enseignement 171
3.2.3.1 La non-reconnaissance des acquis non scolaires ... 172
3.2.3.2 Les « prérequis » et les acquis scolaires 173
3.2.3.3 Des « services d'accueil et de référence » insuffisants et inadéquats 173
3.2.3.4 Le cheminement personnel : une notion à développer 174

3.2.4 Des ressources financières insuffisantes 175
3.2.4.1 Des ressources financières et des règles administratives trop contraignantes pour les institutions scolaires 175
3.2.4.2 Des ressources financières insuffisantes pour les adultes et les groupes d'adultes usagers du système scolaire 176

Recommandations 178

CHAPITRE 3

3.3 Les inégalités d'accès à l'éducation dans le monde du travail 183

3.3.1 La segmentation et la sexisation « des marchés de travail » 186

3.3.2 Les inégalités d'accès à la formation durant les heures de travail 188
3.3.2.1 Les inégalités d'accès aux différents types de formation 190
3.3.2.2 Les inégalités d'accès selon diverses caractéristiques des travailleurs et des travailleuses 194
3.3.2.3 Le congé-éducation, payé ou non payé 197

3.3.3 Les inégalités d'accès à la formation en dehors des heures de travail 211

3.3.4 Des obstacles à l'accès à la formation issus de certaines pratiques 212
3.3.4.1 Les corporations professionnelles 212
3.3.4.2 La réglementation de certains métiers 218
3.3.4.3 L'organisation du travail 225

Recommandations 232

CHAPITRE 4

3.4 Les inégalités d'accès à l'éducation qui relèvent du milieu culturel 245

3.4.1 L'éducation et la culture : complémentarité et spécificité 249
3.4.1.1 La culture, lieu d'apprentissage 249
3.4.1.2 L'éducation, une volonté et une intention conscientes 250
3.4.1.3 L'éducation et la culture, une approche non scolarisante 250

3.4.2 Les inégalités d'accès aux media 252
3.4.2.1 La situation actuelle 252
3.4.2.2 Les media, une école insoupçonnée ? 255
3.4.2.3 Qu'en est-il de la télévision éducative ? 256
3.4.2.4 La véritable « nature » des mass-media 257
3.4.2.5 L'accès aux mass-media passe par leur démocratisation 257
3.4.2.6 Des tendances à infléchir 259
3.4.2.7 Bilan et orientations 262

3.4.3 Les inégalités d'accès aux bibliothèques et aux centres de documentation 263
3.4.3.1 La situation actuelle 263
3.4.3.2 Les bibliothèques et l'éducation des adultes 263
3.4.3.3 L'accès aux bibliothèques 264

3.4.4 Les inégalités d'accès aux musées, aux conservatoires et aux maisons de la culture 266
3.4.4.1 Un bref aperçu de la situation 266
3.4.4.2 Une politique d'accès aux musées du Québec 266
3.4.4.3 Les musées et l'éducation des adultes 268
3.4.4.4 Les conservatoires et l'éducation des adultes 269

3.4.5 Les inégalités d'accès aux loisirs 269
3.4.5.1 La situation actuelle du loisir 270
3.4.5.2 La concertation scolaire-municipale 272
3.4.5.3 Une politique du temps libre 275

Recommandations 276

CHAPITRE 5

3.5 Les disparités régionales et les inégalités d'accès à l'éducation 287

3.5.1 La décentralisation des structures éducatives : une tendance qui doit s'accentuer 288

3.5.2 Les principaux problèmes que rencontrent les adultes des régions éloignées 289
3.5.2.1 L'aspect démographique 289
3.5.2.2 L'aspect économique 291
3.5.2.3 L'aspect éducatif 292

3.5.3 Les disparités entre les régions éloignées 296

3.5.4 D'autres disparités existent, mais... 298

3.5.5 Quelques « faits porteurs d'avenir » 300

Recommandations 302

QUATRIÈME PARTIE
LA TRANSFORMATION DE L'IMAGE ET DES PRATIQUES EN ÉDUCATION DES ADULTES

CHAPITRE PREMIER

4.1 Le décloisonnement de l'éducation des adultes ou l'éducation continue... 315

4.1.1 Une philosophie du décloisonnement 316
4.1.1.1 La formation globale : une finalité 316
4.1.1.2 L'éducation n'est le monopole de personne 317
4.1.1.3 L'intégration de l'éducation des adultes au système éducatif des jeunes? 318
4.1.1.4 L'éducation des adultes n'est pas synonyme de formation « professionnelle » 318
4.1.1.5 Les besoins de formation 320

4.1.2 Le décloisonnement des types de formation 322
4.1.2.1 Le décloisonnement des programmes institutionnels 322
4.1.2.2 Le décloisonnement des niveaux « institutionnels » 325
4.1.2.3 Des formations décloisonnées 328

4.1.3 Des centres de service d'aide aux adultes 331
4.1.3.1 Les fonctions des services d'aide aux adultes qui ont un projet d'éducation 331
4.1.3.2 Des services à offrir 332
4.1.3.3 La fonction d'information 334
4.1.3.4 Des services d'accueil et de référence 334

CHAPITRE 2

4.2 La reconnaissance des acquis : un point de départ et d'arrivée du décloisonnement 341

4.2.1 Quelques définitions 342

4.2.2 Problèmes généraux 343
4.2.2.1 Les acquis d'expérience 344
4.2.2.2 La certification : contrôle de l'école et promotion individuelle 345
4.2.2.3 Les acquis de travail non rémunéré 345
4.2.2.4 La crédibilité des crédits 345
4.2.2.5 Les personnes-ressources 346

4.2.3 Des problèmes spécifiques 346
4.2.3.1 La formation échappe à l'individu 346
4.2.3.2 La formation et le « monde du travail » 346
4.2.3.3 La reconnaissance des acquis et le « monde scolaire » 347
4.2.3.4 L'évaluation des acquis des adultes 349

4.2.4 Des expériences à explorer (Il faut rendre à César...) 350
4.2.4.1 Des pistes américaines 350
4.2.4.2 Des pistes québécoises 353
4.2.4.3 Une brèche dans le monde scolaire 356
4.2.4.4 Une brèche dans le monde du travail 358
4.2.4.5 Une interrelation à développer 359

4.2.5 « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ! » 359

4.2.6 Des crédits d'éducation continue 361

CHAPITRE 3

4.3 La transformation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes dans une perspective de déscolarisation 367

4.3.1 Les adultes au coeur du processus éducatif 369
4.3.1.1 Respecter les caractéristiques et les façons d'apprendre des adultes 370
4.3.1.2 Un plaidoyer en faveur de la déscolarisation 370
4.3.1.3 Des points de ralliement 372

4.3.2 Les options en éducation : modèle scolaire et contre-modèles 373
4.3.2.1 Le modèle scolaire dit normatif et mécaniste 373
4.3.2.2 Des modèles organisationnels ou institutionnels 375
4.3.2.3 Des modèles globalistes 376

4.3.3 Les pratiques pédagogiques actuelles en éducation des adultes : un aperçu 378
4.3.3.1 Le milieu scolaire est convié à la déscolarisation 378
– les commissions scolaires 378
– les cégeps 380
– les universités 383

– la mission « service à la collectivité » des institutions scolaires 387
– la formation à distance 387
– la télématique 391
4.3.3.2 Le milieu associatif : un monde d'expériences à découvrir et à supporter 393
4.3.3.3 Le milieu culturel : reflet de la vie et du dynamisme des collectivités 397
4.3.3.4 La formation en milieu de travail 399
4.3.3.5 L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée, comme méthodes d'apprentissage 407

4.3.4 Une méthodologie de la déscolarisation : quelques guides 410
4.3.4.1 Des approches centrées sur les adultes 410
4.3.4.2 Une participation active au processus éducatif 411
4.3.4.3 Une place pour la recherche en éducation des adultes 413
4.3.4.4 De nouveaux rapports entre l'éducateur et les adultes 415

CHAPITRE 4

4.4 Les éducateurs d'adultes 423

4.4.1 Un premier « portrait chiffré » et un regard sur le statut des éducateurs d'adultes 423
4.4.1.1 Dans le milieu scolaire et les diverses institutions d'enseignement 423
4.4.1.2 Dans le milieu du travail 426
4.4.1.3 Dans le secteur de la vie sociale et culturelle 428
4.4.1.4 Quelques faits saillants 430

4.4.2 Des pratiques pédagogiques à faire éclore et la nécessaire et difficile émergence d'un rôle 432

4.4.3 La formation initiale, le perfectionnement continu et la recherche en éducation des adultes 436
4.4.3.1 La formation initiale 437
4.4.3.2 Le perfectionnement continu 438
4.4.3.3 La formation des chercheurs 441

4.4.4 Le statut des éducateurs d'adultes 443

4.4.5 Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement « régulier » 446
4.4.5.1 La situation scolaire des enseignants 447
4.4.5.2 Le perfectionnement des enseignants, quelques chiffres 448
4.4.5.3 L'impact qualitatif du perfectionnement des enseignants 450

Recommandations 452

CINQUIÈME PARTIE
LA PARTICIPATION DES ADULTES: UNE ACTION DÉTERMINANTE ET RESPONSABLE

CHAPITRE PREMIER

5.1 La participation à la formation en milieu de travail 487

5.1.1 Positions des entreprises sur la participation à la formation en milieu de travail 488
5.1.1.1 Segmentation du marché et pratiques de formation des entreprises 488
5.1.1.2 Deux types d'approche en ce qui concerne la formation en entreprise 489
5.1.1.3 Pour ou contre la participation à la formation au sein de l'entreprise et la concertation en général 492

5.1.2 Positions des travailleurs, des travailleuses, et de leurs représentants sur la participation à la formation en milieu de travail 493
5.1.2.1 La formation reliée à l'emploi: un enjeu important pour les travailleurs et les travailleuses 493
5.1.2.2 La formation reliée à l'emploi: une responsabilité des organisations de travailleurs 495
5.1.2.3 Positions des syndicats face à la participation à la formation en milieu de travail 497

5.1.3 D'autre organismes interviennent sur le sujet 498

5.1.4 Survol de quelques expériences étrangères en termes de participation à la formation reliée à l'emploi 499
5.1.4.1 La Norvège 499
5.1.4.2 La Suède 500
5.1.4.3 Le Japon 501
5.1.4.4 La France 502

5.1.5 Les positions de la Commission sur la participation à la formation en milieu de travail 504

Recommandations 506

CHAPITRE 2

5.2 La participation des adultes dans le monde de l'éducation 511

5.2.1 Je me souviens... 512

5.2.2 L'éducation participative 513
5.2.2.1 La participation, une politique pédagogique à développer 513
5.2.2.2 La relation éducateur-étudiant 515

5.2.3 Les associations étudiantes 516

5.2.4 Un ombudsman de l'éducation 517

Recommandations 519

CHAPITRE 3

5.3 La participation dans le monde de la vie sociale, culturelle et associative 525

5.3.1 Pour les organismes de promotion sociale et culturelle : une idée-clé, la concertation 525
5.3.1.1 La situation actuelle 526
5.3.1.2 La participation à l'éducation des adultes dans le secteur de la vie sociale et culturelle 526
5.3.1.3 La participation, ses formes et ses modalités 528

5.3.2 La vie associative 529
5.3.2.1 La vie associative, un tour d'horizon 530
5.3.2.2 La participation à la vie associative, ses conditions et ses difficultés 531

Recommandations 534

CHAPITRE 4

5.4 La participation des différents « mondes » à la gestion de l'éducation des adultes : la concertation 537

5.4.1 Des expériences de concertation 538
5.4.1.1 La concertation interinstitutionnelle intraniveau 539
5.4.1.2 La concertation interinstitutionnelle interniveaux 539
5.4.1.3 Les tables de concertation des institutions et des autres intervenants-usagers 541
5.4.1.4 La concertation des institutions et des syndicats 542
5.4.1.5 La concertation de l'école et de l'entreprise 542
5.4.1.6 La concertation scolaire-municipale 543
5.4.1.7 La concertation des groupes de la vie associative et du monde scolaire 544
5.4.1.8 La concertation intraministérielle, interministérielle et intergouvernementale 544

5.4.2 La concertation, un outil de développement 545
5.4.2.1 La région, espace de concertation 546
5.4.2.2 Le développement, valorisation de la région 546

Recommandations 547

SIXIÈME PARTIE
L'ORGANISATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

CHAPITRE PREMIER

6.1 La gestion de l'éducation des adultes au palier central: assurer une organisation et une gestion « québécoises » basées sur la diversité et la complémentarité des ressources ... 555

6.1.1 1937-1980: Le gouvernement fédéral prend une place de plus en plus grande en éducation des adultes et l'État québécois tente de s'organiser ... 555
6.1.1.1 Au Québec: éparpillement et duplication d'organisation ... 555
6.1.1.2 Une ingérence croissante du gouvernement fédéral ... 556
6.1.1.3 L'intervention du ministère du Travail dans la formation ... 557
6.1.1.4 Une nouvelle loi fédérale ... 558
6.1.1.5 L'année 1961: un tournant ... 558
6.1.1.6 1964: un ministère de l'Éducation; 1967: une autre loi fédérale ... 559
6.1.1.7 Une problématique déterminée de l'extérieur et un arrimage difficile à l'intérieur ... 560

6.1.2 1980 - 2000: Vers l'« adhocratie » ... 564
6.1.2.1 Le rôle de l'État en éducation des adultes dans les années 80: une réalité mouvante ... 564
6.1.2.2 Tout remettre à l'initiative privée ou tout remettre à l'État? ... 564
6.1.2.3 Les objectifs de l'État en éducation des adultes: un cadre d'intervention ... 566
6.1.2.4 Les fonctions de l'État ... 566
6.1.2.5 Quelques paramètres essentiels ... 567
6.1.2.6 Une mise en oeuvre étalée dans le temps ... 568
6.1.2.7 Non une rupture, mais la suite d'un processus... ... 572
6.1.2.8 Vers l'« adhocratie »... ... 573

Recommandations ... 573

CHAPITRE 2

6.2 La gestion de l'éducation des adultes au plan régional ... 581

6.2.1 Problèmes et perspectives de solutions ... 581
6.2.1.1 Un rappel des principaux problèmes ... 581
6.2.1.2 Des perspectives de solutions ... 583

6.2.2 Solutions ... 586
6.2.2.1 Les organismes régionaux existants ... 587
6.2.2.2 Les centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.É.A.) ... 590

Recommandations ... 606

CHAPITRE 3

6.3 Le financement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente 611

6.3.1 Les ressources présentes en éducation des adultes 613
6.3.1.1 Les contributions du gouvernement fédéral en matière d'éducation 614
A) Les interventions fédérales en éducation 615
B) L'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes 620
6.3.1.2 Les ressources affectées en éducation des adultes par les ministères québécois 625
A) Le ministère de l'Immigration du Québec 625
B) Le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu du Québec 626
C) Le ministère de l'Éducation du Québec 628
a) La Direction générale de l'éducation des adultes 628
b) La Direction générale de l'enseignement collégial 630
c) La Direction générale de l'enseignement supérieur 631
d) Le Service général de l'enseignement privé 632
e) La Direction des cours par correspondance 632
f) La Direction générale de l'aide financière aux étudiants 633
6.3.1.3 L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement 636
A) Les commissions scolaires 637
B) Les collèges d'enseignement général et professionnel 644
C) Les universités 650
D) Les institutions d'enseignement privé 654
E) Le système québécois de prêts et bourses aux étudiants 658
6.3.1.4 Les ressources financières des groupes populaires 661
A) Les organismes volontaires d'éducation populaire 661
B) Les syndicats 663
6.3.1.5 Les ressources affectées à la formation des travailleurs et des travailleuses par les entreprises 664

6.3.2 Des ressources sérieusement coupées en éducation des adultes 669
6.3.2.1 Les commissions scolaires 672
6.3.2.2 Les collèges publics d'enseignement général et professionnel 674
6.3.2.3 Les universités 675
6.3.2.4 Les groupes populaires 676

6.3.3 Des ressources possibles en éducation des adultes 677

6.3.4 Un financement pour l'avenir 688
6.3.4.1 Des critères d'évaluation d'une mesure financière 688
6.3.4.2 Le financement et les individus 689
6.3.4.3 Le financement et certains programmes prioritaires 692
6.3.4.4 Le financement et le monde du travail 694
6.3.4.5 Le financement et les organismes publics d'éducation des adultes 695
6.3.4.6 Le financement et le C.R.E.A. 701
6.3.4.7 Le financement et l'organisme central 701

Recommandations 703

CHAPITRE 4

6.4 Mise en oeuvre de la Politique 721

6.4.1 Les éléments à inclure dans la loi-cadre de l'éducation des adultes 721

6.4.2 Un rappel des priorités et des « échéanciers » 724

LISTE DES RECOMMANDATIONS 727

APPENDICES

A – Renseignements généraux 803
1. Quelques données sur la Commission 803
2. Accès aux archives et aux ressources documentaires de la Commission 803

B – Liste des sigles apparaissant dans le rapport 805

C – Mandat de la Commission 809

D – Liste alphabétique des personnes ayant travaillé pour la Commission ou y ayant collaboré 811

E – Liste alphabétique des personnes ayant participé à des échanges avec la Commission 815

F – Consultation 819
1. Liste des journées de consultation dans les régions 819
2. Liste alphabétique des documents déposés lors des journées de consultation 821
3. Rencontres de la Commission avec des représentants d'entreprise 833

G – Mémoires et audiences publiques 835
1. Liste alphabétique des mémoires soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes 835
2. Liste des groupes ou individus reçus lors des audiences publiques (Montréal, Québec, Drummondville) 845

H – Document d' « Hypothèses de solutions » 859
1. Liste des réactions écrites au document de travail « L'éducation des adultes au Québec : Hypothèses de solutions » 859
2. Liste des participants au Colloque de la Commission, portant sur le document de la Commission. 862

I – Note 869

Présentation

L'éducation doit exister pour tous les âges. C'est un préjugé de l'habitude de ne voir toujours en elle que l'institution de la jeunesse.

Source : Talleyrand (1791)

Le lancement d'une politique globale de l'éducation des adultes marque l'aboutissement d'un long processus collectif de réflexion soutenue et systématique. En effet, dès la création de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, la collectivité québécoise a exprimé sa volonté de participer étroitement à l'élaboration de la politique. D'ailleurs, cette préoccupation rejoignait celle des membres de la Commission qui, compte tenu de leurs expériences et pratiques diversifiées, souhaitaient vivement associer un grand nombre de Québécois et de Québécoises à leurs travaux.

Les vingt journées régionales et les deux cent quarante-quatre audiences tenues dans différentes villes du Québec, de même que les multiples rencontres avec des entreprises ou des groupes, le tout s'ajoutant à l'analyse de deux cent soixante-seize mémoires et à celle de nombreux écrits publiés sur le sujet au Québec, au cours des dernières années, ont permis de dégager le portrait et les souhaits de milliers d'adultes québécois en éducation.

Cette démarche a aussi révélé à quel point les différents secteurs d'activités sont cloisonnés et ne connaissent bien que leurs niveaux d'intervention; de là, notre souhait de voir se répéter ponctuellement ce type d'assises décloisonnées qui permettent une réflexion et des échanges vigoureux et stimulants pour l'action future. D'ailleurs, les ateliers de la Commission ont souvent été le départ de collaborations et de projets nouveaux.

Un premier déblayage de l'ensemble de la situation a constitué la substance d'un document d'hypothèses de solutions préparé par la Commission et qui a servi de document de travail à quatre cents personnes lors d'un colloque tenu à l'Université Laval en mai 1981. Les hypothèses avancées dans ce document ont été discutées, contestées, approuvées ou modifiées. Ces « états généraux » de l'éducation des adultes ont marqué un temps fort des travaux de la Commission. Pour la première fois, syndicats, entreprises, usagers, groupes populaires et culturels, organismes scolaires, étaient conviés à examiner ensemble certains axes de réflexion et une première proposition de politique, à confronter leurs points de vue et à préciser les orientations qu'ils souhaitaient pour l'éducation des adultes du proche avenir.

C'est donc avec énormément de sérieux et d'enthousiasme que tous et toutes ont répondu aux différentes invitations de la Commission. Ce sérieux et cet enthousiasme ont fait prendre conscience à la Commission de l'éveil de la collectivité aux dimensions éducatives de son devenir, éveil que la Commission a constaté avec joie et fierté et qu'elle considère aujourd'hui avec beaucoup d'appréhension.

Car, ce n'est pas sans inquiétude que la Commission dépose aujourd'hui les fruits de ses travaux, puisqu'elle peut difficilement évaluer le poids et l'importance que la volonté politique entend attacher à cette question dans le contexte actuel.

La création de la Commission a été saluée avec satisfaction par ceux qui demandaient depuis longtemps un examen global de la formation professionnelle, générale, sociale et culturelle des adultes en vue d'en dégager une politique. Son mandat, sa composition, de même que les ressources financières qui lui ont été allouées, et son rattachement à un Comité ministériel présidé par un ministre d'État témoignaient du souci du gouvernement d'obtenir une politique couvrant l'ensemble de la question. En effet, les membres de la Commission, étant pour la majorité d'entre eux des praticiens

de l'éducation des adultes qui ont continué durant les travaux de la Commission à assumer leurs fonctions régulières, ont pu, nous le croyons, refléter dans leurs analyses, leurs discussions et leurs recommandations, les préoccupations des différents milieux.

Cependant, l'ensemble des opérations de la Commission a été perturbé, au moment où les journées régionales débutaient, en raison du pessimisme et de l'inquiétude suscités par les coupures budgétaires annoncées dès l'automne 81 et effectivement mises en oeuvre par la suite. Ces coupures, la plupart des membres de la Commission ont eu à les vivre dramatiquement dans leurs activités professionnelles régulières.

Comment, dès lors, fut-il possible à tous les observateurs attentifs qui gravitaient autour de la Commission de comprendre les intentions d'un gouvernement qui, d'une part créait une Commisssion pour proposer une politique alors que, d'autre part et sur le même sujet, il fermait le robinet des ressources financières? Cette situation inconfortable a même amené la Commission à envisager une remise en question de l'élaboration de la politique. Elle a cependant fait le choix, malgré un certain scepticisme quant à l'avenir, de poursuivre ses travaux et a manifesté, par une prise de position publique, sa solidarité avec tous ceux que touchaient les coupures. La Commission a misé sur le dynamisme des Québécois et des Québécoises, souhaitant les voir, au terme de ses travaux, exiger que soit rapidement enclenché le processus de mise en oeuvre de la politique.

La présentation de notre rapport au gouvernement et, à travers lui, à la population québécoise est donc profondément interpellante pour la volonté politique, car c'est elle qui décidera, dans les mois à venir, de doter ou non le Québec des éléments nécessaires au développement du potentiel humain.

Cette politique essaie de tracer les univers historiques et socioculturels du Québec, les moteurs d'action et les dynamismes déclencheurs des forces vives de la réflexion et de l'action des Québécois et des Québécoises en éducation des adultes. Elle vise à indiquer dans quelles directions il faut aller et vers quel idéal il faut tendre. De ce fait, elle convie à des tâches énormes et à des conversions de mentalités et de pratiques qui ne peuvent toutes, bien sûr, se réaliser demain matin. Consciente de ces réalités, la Commission a défini des priorités et précisé les actions à entreprendre immédiatement et à plus long terme pour amorcer et poursuivre un processus de démocratisation de l'éducation des adultes.

La Commission souhaite que le Québec puisse assurer totalement sa pleine responsabilité en éducation des adultes, de façon à ce que les orientations et les politiques ne soient pas déterminées de l'extérieur. Cependant, elle croit que ce n'est pas là l'unique paramètre à modifier. Il faudra viser aussi à une harmonisation constante des politiques sociales, économiques et culturelles et à un arrimage d'objectifs et d'orientations entre les différents intervenants en éducation des adultes. Les recommandations de la Commission vont en ce sens.

L'éducation des adultes n'est pas tout, mais elle est partout. Car, assumer aujourd'hui les rôles requis au travail, à la maison, dans la vie sociale et culturelle exige la maîtrise d'un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés.

Il y a à peine trente ans, il était encore possible de se débrouiller avec une formation relativement mince, la vie se chargeant de fournir les occasions d'apprendre ce qu'il fallait pour fonctionner. Mais, aujourd'hui, il n'est pratiquement plus possible de ne pas assurer à tous et à toutes une formation

de base constituée d'un certain nombre de préalables essentiels à l'appropriation sociale et à la compréhension de son univers national, régional et personnel. Ceci, les adultes du Québec le sentent bien et le vivent aussi, eux qui ont soutenu financièrement les différentes réformes en éducation au Québec et qui en ont relativement peu profité. En effet, aujourd'hui encore, près de 35% des adultes de plus de 35 ans ont 9 ans et moins de scolarité, alors que la proportion est d'environ 16% chez les adultes de moins de 35 ans. Cette réalité lance un défi de taille au gouvernement et à toutes ses instances, ainsi qu'à tous ceux et celles qui en partagent avec eux la responsabilité.

Cette appropriation sociale, que nous évoquions plus haut, présuppose l'association de tous et de toutes, par différentes modalités et à l'intérieur de divers rôles, au développement du Québec. C'est d'ailleurs le message qu'ont lancé les différentes politiques élaborées au Québec depuis quelques années. Mais, en ont-elles fourni les moyens aux individus et aux groupes? L'éducation des adultes, telle que la Commission la conçoit, reflétant en cela les attentes de ceux qu'elle a entendus, est un de ces moyens et, peut-être, un des plus importants. Mais, ce moyen, pour permettre le développement d'un potentiel humain créateur et participatif, doit reposer sur une formation de base solide, l'accessibilité, la transformation des pratiques et la participation, et ceci, dans une perspective de démocratisation et d'éducation permanente.

Il est aisé, à ceux qui sont détenteurs du savoir, de convier les autres à une société sans diplômes; il est facile, à ceux qui ont pu participer activement et en toute connaissance de cause au développement de notre société, de dire que la participation et l'accessibilité sont des concepts qui ont fait leur temps. Mais, il y a là, de l'avis de la Commission, un piège à éviter. Il faut plutôt réévaluer les actions qui ont été entreprises pour faire de ces idéaux des réalités quotidiennes et inventer des modes de penser et des façons de faire qui déboucheront sur des pratiques nouvelles et stimulantes, susceptibles de rejoindre aussi les nombreuses clientèles cibles que nous avons identifiées: femmes au foyer, immigrants, analphabètes, détenus, sous-scolarisés, travailleurs et travailleuses peu qualifiés, jeunes chômeurs.

Ces dites minorités constituent, à l'addition, la majorité de la population. C'est donc une infime minorité qui jouit du pouvoir du savoir. En ce sens, les généreuses intentions d'égalité des chances n'ont pas donné les fruits attendus et force nous est de constater, comme bien d'autres pays d'ailleurs, qu'il nous faudra passer par une certaine forme d'inégalité pour arriver à plus d'égalité, c'est-à-dire favoriser ceux qui, tout en ayant eux aussi contribué à financer le système éducatif, en ont moins profité. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'obliger les adultes à apprendre, mais d'en fournir à tous l'opportunité, l'éducation des adultes étant, le titre du rapport le dit, **une action volontaire et responsable**.

L'ampleur du mandat confié à la Commission a été à la fois source de richesses et de difficultés. Il aura permis de faire une démarche décloisonnée, d'explorer de multiples facettes de la vie des adultes québécois: univers du travail, de la culture, des loisirs, de la vie syndicale et associative et de l'éducation formelle, et de constater combien leur étanchéité fait obstacle au développement harmonieux du potentiel humain. D'autre part, chacun de ces univers, lorsqu'on veut les approfondir dans leur dimension d'éducation des adultes, appelle de fort longues recherches et discussions que la Commission est loin d'avoir cernées de façon exhaustive. Elle a, cependant, à la lumière de ses travaux et des nombreuses réactions reçues suite au dépôt du document d'hypothèses de solutions, réévalué l'ensemble de ses propositions.

L'étape que nous avons franchie ne marque donc qu'un premier pas. Bien des questions ne sont qu'ébauchées, mais nous croyons que les orientations fondamentales sont indiquées et qu'il est possible d'agir rapidement. Il appartient donc à l'État de mettre en place progressivement, en collaboration avec tous les partenaires sociaux et les milieux impliqués, les mécanismes que nous proposons et de poursuivre simultanément la réflexion que nous avons amorcée. Car une éducation des adultes bâtie dans une perspective d'éducation permanente ne peut se concevoir comme une réalité figée, mais bien comme un processus en mouvance continuelle. Il ne faut donc, ni en craindre les contradictions, ni tenter d'en atténuer les tensions, mais plutôt chercher à puiser dans cette dialectique la source du renouvellement de nos savoirs et l'enrichissement de nos acquis collectifs.

De plus, il faut concevoir la gestion de l'éducation des adultes dans la même perspective, c'est-à-dire inventer des modèles qui permettent d'associer les différents univers impliqués, sans quoi on risque d'en atténuer la nécessaire vitalité. En ce sens, la Commission, qui a été placée sous la responsabilité d'un comité ministériel composé du ministre d'État au développement culturel, qui en assumait la présidence, du ministre de l'Éducation, du ministre du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, du ministre d'État au développement social et de la ministre d'État à la condition féminine, a pu apprécier la richesse de cette approche multisectorielle, laquelle a permis des échanges recouvrant l'ensemble du dossier. Elle fait donc des propositions d'organisation qui rendraient possible la poursuite d'une telle orientation.

Les temps difficiles que nous traversons ne doivent pas ralentir le travail entrepris par le gouvernement lui-même et par un grand nombre de groupes et d'individus au cours des dernières années. Ce serait bien mal évaluer les retombées d'un affaiblissement des efforts du Québec en éducation des adultes que de les diminuer, à ce moment-ci. Tout projet social, économique, culturel ou autre se doit, et ceci est capital, d'être assorti des activités éducatives nécessaires à sa bonne marche. Combien d'initiatives intéressantes, souvent généreusement subventionnées, ont échoué faute de support éducatif pertinent, support qui n'appelle généralement pas de moyens spectaculaires et qui s'avère, à moyen terme, un investissement des plus rentables.

La Commission désire enfin remercier les proches de chacun de ses membres et tous les représentants des différents réseaux et associations qui l'ont encouragée à mener à terme cette vaste opération. Elle remercie chaleureusement les membres de son personnel de recherche, de consultation, d'analyse de mémoires et de secrétariat qui ont travaillé, avec acharnement et dans des conditions que les délais impartis rendaient difficiles, à produire les différents outils de travail et la présente politique.

Nous remettons donc au Gouvernement du Québec et à tous les Québécois et Québécoises une politique à **mettre en oeuvre**. Elle ne marque pas un temps d'arrêt mais le début d'une nouvelle étape à franchir. Les obstacles seront nombreux et les enjeux multiples. Il est à souhaiter que l'actualisation de cette politique soit l'occasion d'une activité d'éducation des adultes, sans doute ardue mais stimulante, tout comme l'auront été, pour nous, les travaux de la Commission.

Michèle Jean,
présidente

Introduction générale

L'énoncé d'une politique de l'éducation des adultes proposé ici s'articule sur des enjeux et des orientations qui devraient inspirer le gouvernement et la collectivité québécoise dans la mise en oeuvre de ce projet.

Ce document comprend six parties correspondant chacune à une dimension importante de l'actualisation de cette politique. La **première partie** signale quelques repères historiques de l'éducation des adultes au Québec, afin qu'on retrouve dans le passé des phares pour l'avenir, des lignes de force, des dynamiques d'organisation. Cette partie retrace aussi les débats qui ont entouré l'idée d'éducation permanente et explique enfin les orientations, buts et objectifs de la présente politique. La **deuxième partie** traite de formation de base, outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain. La **troisième partie** aborde la question de l'accessibilité à l'éducation des adultes. La **quatrième partie** précise la nécessaire transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes. La **cinquième partie** traite de la participation comme d'une action déterminante et responsable, et le document aborde enfin, dans la **sixième partie**, l'organisation de l'éducation des adultes en traitant de la gestion au palier central, de la gestion et des services à offrir au palier régional, du financement et de la mise en oeuvre de la politique.

Les troisième, quatrième et cinquième parties reprennent la question abordée pour le monde scolaire, la vie associative, le monde du travail et la vie culturelle. Ce découpage décloisonné est à l'image du mandat et de la démarche de la Commission: il n'enferme pas dans sa propre dynamique chacun des univers et a l'avantage de refléter, sur un sujet donné, l'ensemble de la question. Il a, par contre, l'inconvénient d'entraîner certaines répétitions qui permettront une meilleure intelligence du texte.

On trouvera, à la fin de chaque chapitre et à la fin de la partie sur la transformation des pratiques, une liste de recommandations reprise dans sa totalité à la fin du rapport. Des index portant sur les recommandations par univers figurent aussi à la fin de la politique.

Première partie

L'éducation des adultes d'hier à demain

1.1 L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui : quelques points de repère

1.2 L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain

Chapitre premier

1.1 L'éducation des adultes d'hier à aujourd'hui : quelques points de repère

Voici à peine vingt ans que l'on tente de préciser la signification du concept d'éducation des adultes, mais en ce domaine comme dans tant d'autres, la pratique a largement devancé la théorie, et l'on ne peut qu'être frappé de l'abondance des expériences qui se sont succédé au Québec depuis le milieu du 19e siècle.

Elles ont répondu à des besoins de nature différente selon le contexte socio-économique dans lequel elles étaient élaborées. Enfin, elles ont pris des formes diverses, selon qu'elles émanaient du milieu anglophone ou francophone ; on ne peut donc les étudier sans tenir compte, au préalable, du fait que les deux communautés fondatrices ont évolué historiquement, chacune à sa façon. Il ne faut toutefois pas faire l'erreur de croire que ces deux groupes forment chacun un bloc monolithique. Ils sont tous deux formés d'une élite politique et économique et d'un ensemble de groupes aux idéologies et aux intérêts divers.

Pour comprendre l'évolution de l'éducation des adultes, pour en analyser les principaux problèmes ou pour proposer des réformes, il est nécessaire de la situer dans sa perspective historique. Cet aperçu a pour objet de permettre aux lecteurs du présent rapport de mieux évaluer le bien-fondé de certaines recommandations. Ce survol historique, loin d'être exhaustif, cherche plutôt à présenter des points de repère qui permettront aux lecteurs d'apprécier à leur juste valeur certaines initiatives originales qui ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes au Québec. Cet aperçu sommaire permet aussi de dégager les tendances et les faits porteurs d'avenir.

Nous avons distingué trois grandes périodes dans l'histoire de l'éducation des adultes. La première, de 1850 à 1900, peut être définie comme une période d'expériences spontanées d'éducation des adultes. La seconde, de 1900 à 1950, se caractérise par l'organisation des expériences passées, et la troisième, de 1950 à nos jours, est marquée par l'institutionnalisation de l'éducation des adultes.

1.1.1 Les années 1850-1900

1.1.1.1 Le contexte socio-économique

En 1851, le Québec compte 890 000 habitants dont 75% de francophones et 25% d'anglophones. En cinquante ans, la population va doubler, malgré l'émigration de près d'un demi-million de personnes. En 1901, cette population s'élève à 1 650 000 habitants, et le pourcentage de francophones a même augmenté ; il est passé à 80%. En 1901, on recensait encore un million de ruraux. Bien qu'en chiffres absolus la population rurale se soit accrue de trois cent mille âmes entre 1850 et 1901, son importance relative a diminué ; elle ne représente plus, à la fin du siècle, que 60% de la population. Ces ruraux demeurent en très grande majorité des Canadiens français, puisque les immigrants anglophones vont surto[illegible]ssir la population des villes. En 1871, 50% des anglophones se retrouvent dans la région de Montréal. Au milieu du 19e siècle, dans la province de Québec, deux élites coexistent et se partagent le pouvoir politique : une bourgeoisie

anglophone capitaliste, déjà bien enracinée, une bourgeoisie francophone naissante constituée principalement de membres des professions libérales. La bourgeoisie anglophone, attachée à la couronne britannique et demeurée conservatrice, manifeste cependant, sur le plan économique, des tendances libérales; la bourgeoisie francophone, de son côté, est plutôt conservatrice. En effet, le mouvement libéral, laïque et nationaliste, qui l'a ébranlée dans la première moitié du siècle, a perdu ses porte-parole lors des événements de 1837.

À côté de ces deux groupes, il faut signaler l'existence d'une troisième force qui va jouer un rôle prépondérant dans les destinées de la province : l'Église catholique. À la suite de la reconnaissance de sa légitimité par les autorités britanniques, elle s'est restructurée à partir de 1840, grâce surtout à l'action de Mgr Bourget qui, afin de renforcer le pouvoir clérical, fait venir de France des religieux et des religieuses. Ce nouveau « personnel » religieux importera au Québec l'idéologie ultramontaine qui se caractérise par une volonté d'établir la suprématie du pouvoir religieux sur le pouvoir civil. Il faut, toutefois, éviter de confondre les ambitions politiques du haut clergé avec l'activité sur le terrain des curés de paroisse. Le mouvement libéral se réorganise, et la vie politique du Québec se déroule parmi des affrontements de plus en plus violents, qui opposeront les conservateurs solidaires de l'Église et les libéraux qui réclament à grands cris des transformations politiques, économiques et sociales.

Parallèlement aux transformations sociales, se développe, à partir de 1850, le processus d'industrialisation et d'urbanisation. Le développement industriel s'explique, en partie, par la position géographique de la province. Le Québec se dote d'une infrastructure industrielle, qui complète celle des États-Unis. La bourgeoisie anglophone, qui contrôle les rouages économiques, définit cette orientation. Les industries de produits alimentaires et de produits pharmaceutiques, du cuir, du textile et du vêtement se multiplient. Cette restructuration économique s'effectue à l'avantage de la bourgeoisie canadienne-anglaise, qui s'affirme aussi dans le secteur bancaire et dans celui des assurances. Parallèlement, s'accentue la mainmise économique étrangère, britannique d'abord, puis américaine à la fin du siècle. L'industrialisation nécessite la mise en place d'un réseau de communications qui permette la circulation des biens et des marchandises. Ce réseau ne peut être créé sans l'accord des différentes régions qu'il va relier et sans une mise de fonds considérable. C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée d'une éventuelle union des colonies de l'Atlantique. La Confédération, créée en 1867, devait favoriser la construction de l'Intercolonial pour relier Halifax aux centres commerciaux de la vallée du Saint-Laurent, assurer une protection politique contre la menace expansionniste des États-Unis, permettre d'ouvrir les vastes étendues de l'Ouest à la colonisation, et enfin résoudre les problèmes économiques qu'entraîne l'abandon, par la métropole britannique, des politiques protectionnistes à l'égard de ses colonies.

... L'agriculture est d'origine divine, ... elle a été enseignée à l'homme par Dieu lui-même, au temps où il devait jouir d'un immortel bonheur sur cette terre; que le travail manuel qu'elle exige est encore pour l'homme une source de jouissance; que l'agriculture est également la sauvegarde des familles et des nations; enfin qu'elle offre une carrière noble, féconde, intellectuelle et scientifique digne d'occuper les meilleurs et les plus solides esprits.

Source : Édouard Barnard, *Journal d'Agriculture*, février 1879, p.8.

Les industries qui se développent dans ce nouveau cadre politique ont besoin d'une main-d'oeuvre abondante. Celle-ci sera fournie tant par l'immigration provenant surtout d'Angleterre, d'Irlande et d'Écosse, que par le mouvement de migration d'une partie de la population des campagnes vers les villes. En effet, l'agriculture subit des changements importants. Les moyens de production se modernisent, et la culture céréalière cède le pas à l'élevage des animaux de boucherie et surtout au développement de l'industrie laitière. De plus, l'appauvrisement des terres oblige de nombreux cultivateurs à se déplacer vers les villes ou vers de nouveaux territoires. Enfin, la conjonction de ces phénomènes, renforcée par des crises économiques cycliques, explique le mouvement d'émigration de milliers de Canadiens français, attirés vers les États-Unis et l'Ontario par les emplois et les salaires. On estime, qu'entre 1871 et 1901, la province a perdu 630 000 habitants. L'Église,

que ces déplacements de population inquiètent, tente par ses interventions d'enrayer l'hémorragie. Elle prêche le retour à la terre et encourage la colonisation. Dès 1840, de nouvelles régions s'ouvrent à l'exploitation agricole : par exemple, les comtés de Beauce et de Dorchester, en 1850, le Saguenay et la Mauricie ; à partir de 1870, les Laurentides, autour de Saint-Jérome, et finalement le Témiscamingue, en 1883. Ce mouvement de colonisation, dirigé par des prêtres-colonisateurs, est toutefois freiné par la mauvaise qualité des sols, les difficultés de communication et surtout l'absence de marché pour les produits agricoles. Essentiellement l'oeuvre de Canadiens français, la colonisation est une croisade nationaliste autant que religieuse. Rappelons, à ce propos, les paroles de Mgr Labelle : *Emparons-nous du sol, pour assurer la survivance de la race et l'expansion de la chrétienté*.

Pendant la seconde moitié du 19e siècle, s'est développée peu à peu l'éducation des adultes. Elle est née, entre autres, des insuffisances du système scolaire, la grande majorité des fils d'agriculteurs et d'ouvriers n'ayant pas accès à l'enseignement élémentaire. Mais elle a été également une « réponse » aux changements technologiques sociaux et culturels qui ont agité le Québec durant cette période.

Dès le départ, l'éducation des adultes, nous le verrons, s'est difficilement laissée enfermer dans des institutions de type scolaire ; les principales réussites, tant dans le monde agricole qu'ouvrier, ont été des initiatives souples (cercles agricoles), variées (Mechanic's Institute), respectant les obligations des adultes.

La question de l'enseignement élémentaire a suscité au cours de la première moitié du 19e siècle de nombreux débats et, malgré quelques tentatives pour mettre en place un système public d'enseignement, le Québec, en 1840, n'a pas de véritable système scolaire. C'est au cours de la période de l'Union (1840-1867), que le Bas-Canada va se doter peu à peu d'un enseignement public dont les structures en sont encore au stade embryonnaire.

1.1.1.2 L'éducation (1850-1900)

En 1842, on dénombre dans le Bas-Canada 804 écoles primaires accueillant 4 935 élèves, ce qui est peu pour une population d'environ 700 000 habitants, dont 111 244 enfants âgés de 5 à 14 ans. Pour pallier cette situation, le gouvernement adopte, en 1841, la Loi de l'éducation, qui crée les commissions scolaires et le poste de surintendant de l'Instruction publique. En 1845-1846, cette loi est modifiée ; on reconnait dorénavant l'importance du rôle joué par le clergé dans l'instruction primaire et l'on définit le pouvoir des commissions scolaires *de percevoir les sommes nécessaires au soutien des écoles*. L'adoption de cette loi permet d'accroitre le nombre d'écoles primaires. En 1866, on en compte 3 589 pour 178 961 élèves.

Convaincu de l'importance de la formation des maitres, le surintendant de l'Instruction publique, P.J.O. Chauveau, réussit à fonder, en 1857, trois écoles normales. Dans le but d'attirer et de garder de bons candidats, il met sur pied une caisse de retraite pour les enseignants et demande que soit améliorée leur rémunération. Il fonde, par ailleurs, le *Journal de l'Instruction publique* et son pendant anglais, le *Journal of Education*, *dont il essaie de faire des instruments de formation pédagogique et d'information professionnelle pour le corps enseignant*.

En 1867, les provinces obtiennent la confirmation de leur pouvoir exclusif en matière d'éducation. L'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique est, en effet, assorti de garanties en faveur des deux communautés « confessionnelles » alors reconnues, les catholiques et les protestants, ce

qui permet, uniquement au Québec cependant, la création d'une structure bilingue d'enseignement. En 1868, P.J.O. Chauveau crée le ministère de l'Instruction publique dont il est le premier titulaire, et propose, l'année suivante, de modifier la composition du Conseil de l'Instruction publique que les catholiques dominaient, et qui avait pour tâche, depuis 1859, de conseiller le Surintendant de l'Instruction publique[illegible]. Cette modification entraîne la création de deux comités confessionnels (l'un protestant et l'autre catholique). C'est l'aboutissement du travail acharné des catholiques et des protestants qui n'avaient cessé, depuis des années, de travailler à étendre leur emprise sur le champ de l'éducation au détriment des pouvoirs du gouvernement. En 1875, une nouvelle loi abolit le jeune ministère de l'Instruction publique et établit l'autonomie de chacun des deux secteurs. Il existera donc, dorénavant, deux systèmes scolaires à peu près indépendants. De plus, la loi confie à l'Église catholique une responsabilité considérable, faisant de chaque évêque un membre de droit du comité catholique. Les comités catholique et protestant assument donc la responsabilité des écoles publiques et celle des commissions scolaires. Concrètement, du coté protestant, les écoles publiques dispenseront l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire tandis que du coté catholique, elles dispenseront l'enseignement primaire. La réforme de 1875 aura des répercussions importantes sur le système scolaire du Québec jusqu'en 1964. Soulignons, enfin, qu'entre 1870 et 1900, le nombre des écoles primaires passe de 4 063 à 5 863, et que le nombre des enseignants a doublé[illegible]. Comme le soulignent les historiens Linteau, Durocher et Robert, *durant ces années, le nombre d'élèves passe de 223 014 à 314 727. Le cours élémentaire se divise en cours primaire et en cours modèle et il doit exiger quatre ou cinq années d'études. Les jeunes quittent l'école vers l'âge de 10 ou 11 ans, après leur première communion, et les inspecteurs déplorent constamment le manque d'assiduité des écoliers*[illegible]

L'Église reconnaît l'importance de l'enseignement primaire, mais elle s'en occupe accessoirement, dans le cadre de l'enseignement religieux, considérant que, pour les classes pauvres, c'est l'éducation religieuse qui prime.

Du coté anglophone, l'objectif poursuivi par l'enseignement primaire est tout aussi religieux (c'est la connaissance des valeurs sociales inscrites dans la Bible) mais les moyens d'enseignement vont différer. Ainsi, on utilise beaucoup plus la lecture[illegible] et cet apprentissage aura pour conséquence une véritable alphabétisation des élèves. Malgré l'intérêt de la communauté anglophone pour l'instruction publique, il n'existe, à Montréal, en 1866, que trois écoles publiques protestantes, qui comptent 740 élèves et 15 enseignants, alors que les écoles privées accueillent plus de 3 000 enfants et engagent plus de 80 enseignants. C'est le même type d'enseignement qu'on dispense aux adultes et aux jeunes par l'entremise du « Sunday School Movement », ce qui entraîne les mêmes conséquences. De plus, au sein des groupes d'étude de la Bible, les adultes vont apprendre à participer à la vie associative de la communauté anglophone, ce qui a permis à celle-ci de s'enrichir et de se perpétuer.

L'Église catholique consacre tous ses efforts à la formation des élites canadiennes-françaises dans ses collèges classiques. Entre 1665 et 1911, sont fondés au Québec 21 collèges classiques[illegible], dont un, anglais catholique, le « Loyola College », fondé en 1896. L'objectif premier de ces collèges est *de former des prêtres... Cependant, on ne refuse pas d'y admettre même ceux... qui veulent faire un cours classique pour embrasser plus tard une carrière libérale*[11]. Toutefois, certains critiquent, dès le début du 20e siècle, le caractère trop traditionnel de la formation donnée dans les collèges, où la science et l'économie sont quasi absentes. En réponse à ces critiques, le clergé exprime clairement ses positions. Reprenons les propos de l'abbé Camille Roy, du Séminaire de Québec :

Outillons-nous donc, puisqu'il le faut, fondons des écoles de hautes études pratiques ; que nos gouvernements suppléent à l'initiative privée qui manque de ressources ; développons même, en ce sens utilitaire, l'enseignement de nos universités. Mais ne demandons pas… à nos collèges classiques… de se transformer en usines où l'on prépare les apprentis de tous les métiers.

C'est d'abord la communauté anglophone protestante qui se dote d'instruments d'enseignement supérieur. Dès 1821, l'Université McGill est fondée ; le « Bishop College » le sera en 1843. La première université française, l'Université Laval, ne voit le jour qu'en 1852 ; elle reçoit, en 1876, une charte pontificale et elle est dirigée par les prêtres du Séminaire de Québec. Tout au long de son histoire, elle sera soucieuse d'affirmer son indépendance face à l'État.

1.1.1.3 La formation et le milieu agricole

Là, au cercle, celui qui possède quelques connaissances en fait d'agriculture, se fait un devoir et un bonheur d'en faire part aux autres.

Source : *Gazette des Campagnes*, 29 décembre 1887.

Très démuni au plan scolaire, le monde rural disposera, à la fin du 19e siècle, non seulement d'un réseau d'écoles, mais aussi, de fermes de « démonstration », de journaux spécialisés et de nombreux cercles agricoles qui permettront la diffusion des connaissances. En dehors des écoles, ces cercles vont constituer un outil privilégié de formation pour les agriculteurs. Ils mettent en avant un mode d'apprentissage basé sur le travail de groupe, mieux adapté que le travail scolaire au mode de vie des cultivateurs. C'est au sein des cercles d'études que prendront naissance les syndicats et coopératives agricoles.

Au cours de la seconde moitié du 19e siècle, le monde rural passe d'une agriculture autarcique à une agriculture de marché. La croissance démographique conduit non seulement à l'exode, mais aussi à une restructuration des fermes familiales. Le goût de la nouveauté ou le « défi » interviennent bien peu comme éléments de motivation pour l'apprentissage et pour le changement dans ce milieu rural canadien-français de la fin du 19e siècle, où la « survivance », la « conservation » et la résistance tendent à l'emporter sur « l'ouverture » et l'adaptation*. Dans ce contexte, la paroisse est un tout : c'est le cadre du travail, des activités communautaires et de la formation. La transmission d'un savoir de base se fait dans la famille, et par elle : on confie des tâches de plus en plus complexes et de plus en plus de responsabilités. Dans ce milieu rural, la formation est donc tout le contraire d'une formation de type scolaire, où la théorie et la pratique souvent se rejoignent difficilement. L'agriculteur accorde d'autant plus d'importance à un apprentissage que celui-ci peut lui être utile dans ses activités quotidiennes. Il s'initie aux changements par l'information, la « démonstration » et la discussion de groupe, si cela peut répondre à ses propres besoins.

* En plus, il faut se rappeler que la précarité des moyens financiers des agriculteurs ne leur permettaient pas de s'offrir de telles préoccupations.

Les bienfaits des expositions sont généralement retirés par nos meilleurs cultivateurs, capitalistes et autres personnes possédant des terres en bon ordre, tandis que ceux qui ont réellement besoin d'instruction et d'encouragement sont virtuellement exclus.

Source : Firmin Létourneau, *Histoire de l'agriculture (Canada-Français)*, Oka, 1959, p. 113.

Entre 1850 et 1860, le gouvernement et, encore davantage, l'Église, conscients des problèmes que pose la modernisation de l'agriculture, s'efforcent de cerner les besoins des agriculteurs en matière de formation. On implante un réseau d'écoles supérieures d'agriculture et de fermes modèles, à partir de l'infrastructure existante des collèges et des séminaires. Les autorités provinciales sont fortement influencées par la pensée agriculturiste qui prévaut depuis l'Union. C'est une idéologie qui amalgame le patriotisme canadien-français, la religion catholique et l'activité agricole. Le discours officiel alimente néanmoins une idéologie éducative élitiste qui favorise l'émergence d'une catégorie d'agriculteurs, futurs leaders de leur milieu. L'exemple et la compétition seront les deux principaux éléments sur lesquels s'appuiera la formation des agriculteurs.

Pendant toute cette période, divers « agents » diffuseront de nouvelles connaissances. Les écoles d'agriculture dispensent un enseignement de type traditionnel, à la fois théorique et pratique, mais la pratique n'intervient que comme illustration de la théorie déjà enseignée. Les « écoles de laiterie » vont non seulement former des éleveurs, mais aussi contrôler les produits laitiers ; l'expérience des fermes-écoles nous apprend donc qu'un certain type d'éducation des adultes, né de nécessités économiques et techniques, satisfaisait un certain nombre d'agriculteurs en s'adaptant au rythme de la vie rurale et en répondant aux impératifs du changement.

À cette date (1913), on a confié à l'agronome un territoire bien défini : le comté. On l'a institué l'unique professeur titulaire dans ce milieu. Il est à peu près libre de choisir les modalités de travail que lui commandent le milieu, le tact et la prudence. Il doit se faire des amis, organiser son programme.

Source : Gustave Toupin, « Évolution de l'action agronomique depuis 1912 », *Agriculture*, 1949, p. 258.

Les connaissances nouvelles n'ont pas été diffusées uniquement par voies institutionnelles. Les agronomes, les journalistes et les conférenciers ont été eux aussi des diffuseurs de connaissances. Deux journaux ont occupé une place primordiale dans la propagation de nouvelles idées : la *Gazette des Campagnes*, organe officieux des milieux catholiques, et le *Journal d'Agriculture canadien*, journal officiel du gouvernement provincial. Les conférenciers, pour leur part, vulgarisaient les techniques agricoles, commentaient les articles de journaux, et les manuels d'agriculture dont ils étaient souvent les auteurs. Ils furent les pionniers de l'animation rurale, et leur action s'est amplifiée grâce à la multiplication des collèges d'agriculture et des cercles agricoles. Ces cercles, qui prirent naissance dès 1882, constituent, en fait, une réponse du milieu agricole aux différentes formules éducatives qui lui sont proposées.

Leur origine tient à une conjonction de phénomènes d'ordres bien différents : l'état lamentable de l'agriculture au point de vue technique et économique, la nécessité de reconvertir la production, la diffusion des connaissances nouvelles et certainement le zèle d'animateurs locaux et de propagandistes. Les cercles furent constitués au moment où la notion « d'agriculteur-modèle » était battue en brèche et où les modèles communautaires et coopératifs se dessinaient. L'éducation entre pairs qu'ils favorisaient est définie dès 1880. Dans un article du *Journal d'Agriculture*, traitant des cultivateurs affiliés aux cercles, on dit *qu'ils s'entraident de bien des manières par des achats en commun, diminuent beaucoup les dépenses de chacun, tout en s'assurant de meilleurs achats*. Ils s'instruisent mutuellement, et profitent des expériences des uns et des autres..., *le professeur ou l'inspecteur d'agriculture devenant celui que l'on consulte de temps à autre selon les besoins d'information*. Les cercles avaient le souci de mettre au point un type de formation qui ne soit pas « déconnecté » de la vie réelle. Ils ont ainsi trouvé une formule qui alliait la formation des agriculteurs et l'amélioration de leurs conditions d'existence. Il faut en souligner l'originalité. Les cercles connaissent un succès immédiat. En 1883, il en existe 43, ils seront au nombre de 530 au début du 20e siècle. En 1900, ils regrouperont environ 43 000 membres. Les cercles agricoles ont élaboré un modèle d'éducation des adultes reposant sur une volonté d'éducation populaire.

1.1.1.4 La formation des travailleurs et des travailleuses

A) Les écoles de métiers

L'industrialisation favorise la mécanisation et la division du travail ; un nombre grandissant de travailleurs et de travailleuses est amené à effectuer des tâches souvent monotones et ingrates. Dans une ville comme Montréal, la masse des prolétaires augmente rapidement durant la deuxième moitié du 19e siècle. Les quartiers les plus populeux sont ceux de l'est où habitent une majorité d'ouvriers canadiens-français. Dans ces quartiers, le taux de mortalité est plus élevé, le niveau d'instruction plus bas, et les revenus plus faibles que dans les autres quartiers. La mécanisation change aussi la nature du savoir technique. Pour répondre aux besoins de l'industrie, il devient

Tableau 1
La formation des travailleurs au 19e siècle

1800	Cours du soir des sociétés ou instituts d'artisans.
1828	Création du « Montréal Mechanic's Institute ».
1846-1856	Création de collèges industriels.
1859	Création de l'Académie commerciale catholique (1859-1872).
1868	Création de l'école du soir de la Société Saint-Vincent-de-Paul.
1869	Création du Conseil des arts et manufactures (1869-1928).
1870-1879	L'abbé Chabert crée l'Institution nationale des beaux-arts.
1872	Organisation des écoles de métiers du Conseil des arts et manufactures.
1874	Création de l'École polytechnique à Montréal.
1887	Création des écoles d'industries à Montréal ; affiliation de l'École polytechnique à la succursale de l'Université Laval à Montréal.
1889	Dépôt du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les relations entre le capital et le travail. Création du Conseil du travail de Montréal.
1890-1892	Le gouvernement Mercier crée officiellement les écoles du soir.
1890	Création de plusieurs clubs ouvriers à Montréal.

nécessaire d'organiser la formation professionnelle d'un certain nombre de travailleurs et travailleuses. Le gouvernement et quelques entreprises prennent certaines initiatives, mais, dans l'ensemble, l'enseignement spécialisé demeure inadéquat. La période 1869-1907 sera néanmoins marquée par la fondation des écoles de métiers, sous l'égide du Conseil des arts et manufactures, et par la création des écoles du soir du gouvernement dirigé par Mercier.

Créé en 1869, le Conseil des arts et manufactures, structure gouvernementale financée par l'État, par des industries locales et par des conseils municipaux, organise des écoles de métiers à partir de 1872. Ces écoles s'adressent à des artisans manufacturiers, généralement de jeunes apprentis, et se spécialisent dans l'enseignement du dessin industriel. Certaines compagnies, seules ou en collaboration avec le Conseil des arts et manufactures, élaborent, par ailleurs, des programmes de formation pour leurs employés : par exemple, le Canadien Pacifique organise des cours dans les usines Angus. Ces cours *visent à la fois la moralisation et la formation technique, s'étalent sur quatre ou cinq ans et ont lieu pendant les heures de travail et le soir*.

En 1889, le gouvernement libéral d'Honoré Mercier crée officiellement les écoles du soir. Dans les années qui ont précédé, des membres des Chevaliers du travail et d'autres syndicalistes ont revendiqué pour améliorer les conditions de vie des travailleurs et pour une meilleure éducation. À l'encontre de ces idées progressistes, les éléments conservateurs protestent contre l'adoption éventuelle d'une loi en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite. La création des écoles du soir se révèle être un compromis entre ces deux positions. Ces écoles, qui s'adressent aux francophones et aux anglophones, ont pour but de permettre aux travailleurs d'avoir accès à l'enseignement ou de compléter leur instruction élémentaire de base. Leur principal attrait réside dans le fait qu'elles soient gratuites. Elles sont donc accessibles à l'ensemble des ouvriers, et certains saisiront là l'occasion de parfaire leur formation. L'Église voit d'ailleurs d'un bon oeil la multiplication des écoles du soir, qui ont, selon ses promoteurs, *une fonction de moralisation et de contrôle social*. En effet, l'éducation des travailleurs, dans ce contexte, vient contribuer à les éloigner des associations syndicales. Le programme d'études proposé par les écoles du soir comprend l'enseignement du français, de l'anglais, de la géographie, de l'histoire, de la comptabilité, du dessin industriel et de la lecture. Le choix des cours est laissé à la discrétion des travailleurs. La seule exigence pour être admis à ces cours est d'avoir 16 ans.

Rapidement, on crée huit écoles du soir à Montréal. Elles remportent aussitôt un vif succès. En moins d'une semaine, on enregistre plus de 5 000 inscriptions. Devant l'intérêt que suscite ce système d'enseignement, le gouvernement augmente son aide financière et recrute de nouveaux professeurs afin de répondre à la demande. En l'espace d'un an, on ouvre, sur l'île de Montréal, 30 écoles du soir *fréquentées par 7 734 élèves et dirigées par 17 principaux et professeurs*. On en retrouve aussi dans la région de l'Estrie et dans les villes de Joliette, Saint-Jérome, Sorel, etc. Cependant, les écoles du soir vont être confrontées rapidement à un problème majeur : l'abandon des cours par les travailleurs qui, fatigués de leur journée de labeur, étaient peu disposés à suivre des cours du soir, et peu disponibles pour poursuivre des études en soirée. Cette explication n'est, toutefois, pas entièrement satisfaisante, étant donné l'empressement des étudiants à s'inscrire à ces cours. On peut présumer que le « type » d'enseignement dispensé a rebuté une majorité d'étudiants.

En 1891, lorsque le gouvernement conservateur prend le pouvoir, il remet immédiatement en question l'existence des écoles du soir en en abolissant la gratuité. Le clergé, qui pourtant appuyait cette expérience, n'intervient pas dans cette décision, s'opposant en fait à toute forme d'instruction obligatoire gratuite. Dans ce nouveau contexte, le nombre d'inscriptions diminue considérablement; c'est ainsi que l'on justifiera, en 1892, l'abandon de ce programme. Cette expérience des écoles du soir, bien que n'ayant duré que trois ans, reste importante car c'est l'une des rares initiatives du gouvernement du Québec dans le domaine de l'éducation professionnelle, et une expérience d'éducation des adultes développée dans le milieu ouvrier.

B) Le « Montreal Mechanic's Institute »

Dans le milieu anglophone, on s'est très tôt intéressé à la formation des travailleurs. Le « Montreal Mechanic's Institute », créé en 1828, est la première institution d'éducation destinée aux travailleurs industriels. Il constitue le prolongement colonial de l'expérience britannique dans ce domaine. Ce sont des notables, issus de la communauté anglophone, qui ont lancé ce projet et en ont assumé la direction au cours des ans. Le « Montreal Mechanic's Institute » est conçu comme un instrument qui devait permettre de faire face aux changements économiques, culturels et sociaux. L'Institut donne, entre autres, des cours du soir d'alphabétisation aux travailleurs, artisans et journaliers, majoritairement anglophones, afin de leur permettre de répondre adéquatement aux besoins des industries naissantes. En 1840, l'Institut élargit ses activités et donne des cours du jour destinés aux fils des membres de l'Institut. Le « Montreal Mechanic's Institute » dispense des cours de grammaire, d'arithmétique, de français, d'architecture, de mécanique et de dessin. De plus, dans les locaux mis à la disposition de l'Institut, on retrouve un collège technique, une bibliothèque, un cabinet de lecture, une salle de conférences et un musée. Comme on le voit, les activités de l'Institut ne se réduisent pas à dispenser des cours techniques, mais tendent plutôt à s'inscrire dans une démarche plus large, qui est éducative, sociale et culturelle. Par exemple, dès 1843, l'Institut organise une exposition industrielle. La salle de lecture devient un des centres culturels les plus importants à Montréal; des conférences et des concerts y sont régulièrement présentés. La tradition qu'a instaurée cet institut favorisera, en 1906, la création du « Montreal Technical Institute ».

C) « Young Men's Christian Association » (YMCA)

Le YMCA est une institution vouée à l'éducation des adultes. Il est conçu sur un modèle britannique. Celui de Montréal, fondé en 1851, est le premier à voir le jour en Amérique du Nord. Il a permis de développer un vaste réseau de services répondant aux besoins des jeunes travailleurs. Plus qu'une simple association, le YMCA est devenu une véritable institution, et peut même être qualifié de mouvement social et éducatif. Le YMCA est fondé par un groupe de jeunes hommes motivés par un désir d'évangélisation. Il s'adresse uniquement à la communauté anglophone et offre des services éducatifs, sociaux et spirituels. En effet, les activités proposées comprennent l'étude de la Bible, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des conférences religieuses et littéraires et une formation civique. Une bibliothèque comprenant une salle de lecture pour les journaux et les périodiques est ouverte. On met de nombreuses années à définir la fonction principale que le YMCA devait assumer. On hésite entre une fonction plus sociale ou plus évangélisatrice.

Au début du 20e siècle, les choix se clarifient et le YMCA élabore un programme comprenant quatre volets: religion, activités sociales, activités physiques et éducation. Vers les années 1870, le YMCA s'intéresse tout particulièrement aux besoins de ses membres travaillant dans le monde du commerce, et organise des cours spéciaux à leur intention. On va plus loin: un programme complet de formation en économie est élaboré pour répondre aux besoins des jeunes adultes. Cette section commerciale de l'association va continuer à se développer pour, finalement, se transformer et donner naissance au Collège Sir George Williams. Un des principaux soucis du YMCA est d'atteindre les jeunes directement dans leur lieu de travail. Ainsi, l'association crée en 1867 une section « Chemin de fer », dans le quartier de la Pointe Saint-Charles, non seulement pour faire connaître aux employés des chemin de fer les textes bibliques, mais aussi pour leur enseigner la lecture, la grammaire, etc. En somme, c'est la volonté évangélisatrice d'un groupe de jeunes qui a permis l'implantation et le développement du YMCA.

1.1.1.5 Les initiatives dans le domaine social et culturel

Tableau 2
Quelques sociétés littéraires ou culturelles

1824	Quebec Literary and Historical Society*
1825	Montreal Natural History Society*
1828	Bibliothèque des avocats* (bilingue)
1832-1834	La Société Saint-Jean-Baptiste*
1844	L'Institut canadien
1851	Young Men's Christian Association*
1858	La Société historique de Montréal
1874	Young Women's Christian Association*
1893	Le Conseil des femmes de Montréal

La vie « associative » a connu un développement considérable. Les associations bénévoles auront plusieurs tâches à remplir, étant donné l'absence de services sociaux structurés ou institutionnalisés et l'ampleur, la nouveauté et la diversité des besoins sociaux et éducatifs. Les liens familiaux et sociaux, tels qu'ils étaient vécus dans le cadre d'une vie traditionnelle à la campagne, s'affaiblissent dans une société urbanisée. Les individus se retrouvent isolés dans les villes. Les francophones ont tendance, semble-t-il, à se replier sur eux-mêmes depuis l'échec politique de 1837. L'idée d'association, que prônent bon nombre d'organes libéraux de presse, prend toute sa signification. Il faut, selon eux, remplacer *la concurrence qui ruine les uns et enrichit les autres*, par *le concours qui enrichit tout le monde*. De plus, au niveau culturel, la création des associations va être d'autant plus importante que les activités proprement culturelles sont fort rares dans la mesure où, hors de l'Église, il n'y a pas de lieu où se forme l'identité sociale et ethnique. Aussi, chez les francophones, *il n'y a point de théâtre, ... de concerts, ... de sociétés savantes, ... de cercles.* Les anglophones semblent être les premiers à avoir mis sur pied tout un ensemble d'associations d'entraide, de sociétés scientifiques, historiques ou littéraires, dont les plus prestigieuses sont la « Montreal Natural History Society », véritable centre de recherche scientifique et la « Quebec Literary Historical Society ».

Les « associations littéraires », ou « associations culturelles » à recrutement volontaire et à but non lucratif, s'inspirent autant de l'expérience des « Mechanic's Institutes » que du mouvement des cabinets de lecture d'Europe occidentale. On les connaît sous différentes dénominations: « institut littéraire », « institut d'artisans », « association de bibliothèques ». Leur modèle est « l'Institut canadien ».

De 1840 à 1870, on assiste à la création d'une centaine de ces associations. On les retrouve sur les grandes voies de communication, le long du Richelieu, des nouvelles lignes de chemin de fer. Les « instituts » sont un phénomène urbain. Ils sont soutenus par les cotisations des membres, les abonnements à la bibliothèque, la générosité publique et des subventions gouvernementales intermittentes. Leur originalité vient du fait qu'ils se définissent comme un lieu d'instruction, d'éducation mutuelle et de progrès général, sans distinction de classe, de fortune, de rang, de religion ni de langue.

L'Institut canadien de Montréal, fondé en 1844, est celui qui a eu le plus de rayonnement. Les membres, principalement des marchands, des commis-marchands et des gens des professions libérales, étaient, en 1871, au nombre de 776. L'Institut abritait une bibliothèque qui possédait près de 11 000 volumes en 1879. Il s'agissait principalement d'ouvrages qui prônaient des idées libérales. Une « salle des nouvelles » fut ajoutée à la bibliothèque à partir de 1855; on pouvait y consulter jusqu'à 110 périodiques. On y organisait des conférences et des discussions hebdomadaires. Ce sont elles qui ont principalement contribué au rayonnement et à la politisation de l'Institut canadien de Montréal. Ces discussions étaient organisées sous forme de débats: les membres, une semaine à l'avance, choisissaient un sujet d'actualité; un orateur défendait telle thèse et l'autre, la thèse opposée, puis la salle exprimait son point de vue par un vote.

Les bibliothèques sont un autre instrument de formation sociale et culturelle. Pendant tout le 19e siècle, on assiste à l'émergence d'une grande variété de bibliothèques privées de tous genres et à la création de bibliothèques publiques au début du 20e siècle. Dès le départ, la bibliothèque est un instrument de formation aux mains des élites naissantes: la bourgeoisie commerciale, industrielle et professionnelle. Il ne faut pas oublier que la majorité de la population était analphabète. De plus, l'histoire des bibliothèques met en relief la différence entre la communauté francophone et la communauté anglophone, en ce qui touche leur évolution culturelle et les orientations de la formation de leurs lecteurs adultes. D'une part, le milieu anglophone de la province, directement lié à la mère-patrie et aux colonies anglaises du sud, se dote de bibliothèques ouvertes sur le monde et organisées selon des techniques scientifiques. D'autre part, le milieu francophone, totalement coupé de la France, replié sur lui-même, mettant toutes ses énergies à résister à l'anglicisation, reste dominé culturellement par l'influence de l'Église, qui contrôle très strictement le choix des livres garnissant les bibliothèques. Ce clivage entre les deux communautés va se perpétuer jusqu'à l'aube du 20e siècle. Vers 1900, le philanthrope américain, Andrew Carnegie, offre à toutes les provinces son appui financier pour la construction de bibliothèques publiques gratuites. Seule la province de Québec refusera son aide.

Le demi-siècle qui s'étend de 1850 à 1900 est une période de mise en place d'éléments de structure économique, politique, sociale et éducative qui vont s'organiser pendant la période suivante. L'économie capitaliste a jeté ses bases: l'industrialisation et l'urbanisation. L'État s'est donné un cadre politique: la Confédération. La bourgeoisie a forgé des instruments pour asseoir son pouvoir. La masse des agriculteurs et des nouveaux ouvriers est confrontée aux changements. C'est dans ce contexte, et pour répondre à de nouveaux besoins, qu'est née l'éducation des adultes au Québec. Elle est déjà, à ce moment, source de rattrapage scolaire, ferment de contestation, élément de développement économique, culturel et personnel. Ses tensions et ses contradictions prennent forme.

1.1.2 Les années 1900-1950

1.1.2.1 Le contexte socio-économique en 1900

Le processus d'industrialisation amorcé au cours de la seconde moitié du 19e siècle se poursuit, appuyé par le parti libéral qui gouverne, au niveau fédéral comme au niveau provincial, durant presque toute la période de 1900 à 1950. Prospérité et ouverture au progrès sont deux thèmes largement diffusés par les dirigeants politiques de l'époque. Entre 1896 et 1913, trois facteurs contribuent à la prospérité économique du Canada: la mise en valeur de l'ouest du Canada, le développement d'un réseau ferroviaire et la

poussée industrielle en Ontario et au Québec. L'exploitation des richesses naturelles va profondément modifier la structure industrielle québécoise. En quelques années, les secteurs de l'hydro-électricité, des pâtes et papiers, de l'électro-métallurgie, de l'électro-chimie et des mines vont connaître un développement considérable. Il s'ensuit que l'infrastructure manufacturière, mise en place pendant la deuxième moitié du 19e siècle et s'appuyant principalement sur l'industrie légère (chaussure, textile, vêtement) et sur l'industrie lourde (fer, acier, matériel de transport), connaît d'importants réaménagements. L'État, sous les gouvernements libéraux, contribuera largement au développement industriel.

L'urbanisation se poursuit à un rythme accéléré. En 1901, 36% de la population du Québec se retrouve en milieu urbain; en 1931, ce pourcentage passe à 60%. Les anglophones, malgré une présence importante dans certains comtés ruraux, se concentrent de plus en plus à Montréal, tout comme la majorité des immigrants d'autres origines. La crise de 1929 va contribuer à accélérer l'exode rural. C'est par milliers que les ruraux viennent à Montréal, dans l'espoir d'un sort meilleur. La population urbaine de l'île de Montréal passe de 345 000 habitants en 1901 à près d'un million en 1931.

Tableau 3
Capital investi dans les fermes (milliers de dollars)

	1931	1951
Dépenses totales	877	1 339
Dépenses en machineries	97	211

Source : Diane Lessard, « L'agriculture et le capitalisme au Québec », *L'Étincelle*, Montréal, 1974, p. 38.

Le monde agricole, lui aussi, subit des transformations importantes. L'étendue moyenne des fermes passe de 96 acres en 1901 à 125 acres en 1921. Ce mouvement de concentration est lié à la mécanisation qui permet d'exploiter de plus vastes superficies. Le pourcentage des dépenses allouées à la machinerie augmente beaucoup plus rapidement que le capital global investi dans l'exploitation des fermes.

La crise économique qui se poursuit au cours des années 30 freine le développement industriel du Québec. Elle frappe les exportations de bois et de papier vers les États-Unis et ralentit dramatiquement l'activité commerciale et manufacturière. Les petits producteurs connaissent des jours difficiles à cause de l'écart qui existe entre les prix des biens de production et les prix agricoles. Alors qu'autour des grands centres des fermes se développent, à la périphérie, les agriculteurs ont peine à survivre. Dans ce contexte économique perturbé, le gouvernement et le clergé encouragent, à nouveau, les mouvements de colonisation, y voyant une solution pour enrayer le chômage et la pauvreté. Des milliers de personnes vont se déplacer vers de nouvelles terres.

L'entrée en guerre du Canada, en septembre 1939, et le développement de l'industrie de guerre qu'elle engendre, permet une reprise économique d'envergure et donne l'occasion à Ottawa de resserrer son emprise sur le système politique canadien. Le deuxième conflit mondial, par ses besoins militaro-industriels, contribue grandement aux transformations qui se produisent dans l'industrie québécoise. L'effort de guerre place momentanément les fabriques de textiles au premier rang du secteur manufacturier, à cause de la forte demande des Forces armées canadiennes et des pays alliés. Mais, dès la fin de la guerre, l'industrie du bois et du papier reprend la première place dans la valeur brute de la production manufacturière au Québec. Cette période se caractérise par l'exploitation accélérée de nos richesses naturelles par du capital américain surtout.

Dès 1940, plusieurs patrons constatent avec effroi, qu'ils ne peuvent accepter tel ou tel contrat parce qu'il n'y a pas de main-d'œuvre qualifiée.

Source : Ovila Bélanger, ptre, *La formation professionnelle dans les centres d'apprentissage* (Thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1949), p. 58.

Les politiques du gouvernement provincial, influencées par celles du gouvernement fédéral, amènent les hommes politiques québécois à légiférer dans les domaines du travail, de l'éducation, de la santé, de la famille, de l'habitation. Ils gouvernent un Québec dans lequel les transformations économiques ne cessent d'entraîner une remise en question des valeurs véhiculées par l'élite traditionnelle et le clergé.

En 1941, le Québec est la province la plus urbanisée du Canada. A lui seul, le centre urbain de Montréal regroupe plus du tiers de la population totale du Québec. L'urbanisation liée à une industrialisation intensive n'est pas sans créer des problèmes sociaux. Cette situation contribue à l'augmentation des effectifs syndicaux. Bon nombre de travailleurs adhèrent à la Confédération des travailleurs catholiques du Canada. Mais la majorité, particulièrement dans la région de Montréal, choisit les syndicats internationaux de métiers ou industriels, d'origine américaine. Jusqu'à la grève de l'amiante, en 1949, les syndicats nationaux catholiques ne regrouperont guère plus de 30% des forces syndicales québécoises. Les travailleurs et travailleuses connaissent pour la plupart des conditions de vie qui se détériorent davantage de jour en jour.

Les revendications des femmes, pour la reconnaissance de leurs droits politiques, qui avaient débuté dès la fin du 19e siècle, vont s'élargir aux revendications économiques et sociales. En effet, la venue massive des femmes sur les marchés de travail lors du second conflit mondial entraînera une modification de leur rôle traditionnel et des revendications de droit au travail et mettra en évidence l'absence de certain droits, éducatifs, juridiques et sociaux.

L'Eglise, entre 1900 et 1950, élargit ses structures d'encadrement, tout particulièrement en milieu urbain. On assiste à l'organisation de mouvements d'action catholique d'où sortiront plusieurs leaders de la Révolution tranquille et à la création de l'École sociale populaire qui, pendant plus de 40 ans, va concourir à diffuser le message idéologique de l'Eglise.

1.1.2.2 La situation de l'enseignement

Si la situation économique connaît de profonds bouleversements, le système scolaire, par contre, n'a guère changé. Il existe des écoles primaires publiques dont le cours ne dure que quatre ans, ouvertes aux garçons et aux filles. En 1922, la Loi de l'Instruction publique est modifiée afin de restructurer le primaire. L'enseignement élémentaire, maintenant d'une durée de six ans, est divisé en sections inférieure, moyenne et supérieure. Par cette loi *on accorde droit de cité aux « matières ménagères » dans les écoles primaires, mais à titre facultatif seulement*. La formation qui y est donnée comprend : la religion, la grammaire, l'arithmétique, l'histoire et la géographie. De plus, on ajoute à l'enseignement primaire proprement dit, deux années d'études, appelées cours primaire-complémentaire. En 7e et 8e années, l'élève peut choisir les options suivantes : industrielle, commerciale agricole ou ménagère.

Ce n'est qu'en 1929 qu'est acceptée la création d'un cours primaire-supérieur d'une durée de trois ans. Toutefois, ce cours ne permet pas d'accéder aux études supérieures. C'est là une sérieuse lacune du système scolaire public catholique. Malgré ces améliorations du système d'enseignement la plupart des enfants des milieux ouvriers et populaires continuent de quitter l'école très tôt, afin « d'aller travailler ». Une Commission d'enquête présidée par Lomer Gouin indiquait, en 1926, que *94% des enfants catholiques quittent l'école après la 6e année*. Il faudra attendre 1943 pour qu'une loi sur l'instruction publique obligatoire soit votée. Cette loi était l'aboutissement des revendications d'organisations ouvrières entre autres, qui, depuis l'époque des Chevaliers du travail, réclamaient un système scolaire public au Québec.

Les milieux aisés canadiens-français peuvent, quant à eux, envoyer leurs enfants dans les institutions supérieures dirigées par des membres de l'Eglise catholique. Les « collèges classiques » et les universités se développent. Ces dernières, dès le début, offrent des programmes destinés aux adultes. Des

cours postscolaires sont offerts à l'École supérieure de Sainte-Anne-de-la-Pocatière à partir de 1913. L'École des Hautes Études Commerciales donne des cours du soir aux adultes dès 1917. L'Université McGill établit un Service « d'extension » de l'enseignement en 1927, et en 1929, l'Université de Montréal suit l'exemple de l'université anglophone en ouvrant une École du Tourisme. À l'Université Laval, les services d'éducation populaire remontent à la création de l'École des Sciences sociales en 1932. S'adressant au « grand public », cette école offrait un éventail assez impressionnant de cours du soir. La faculté des Sciences sociales créée, elle, en 1944, mettra en place en 1951, un service extérieur d'éducation sociale nommé Centre de Culture populaire de l'Université Laval. Enfin, en 1942, le collège Sainte-Marie à Montréal offre un baccalauréat ès Arts pour adultes.

Dès la fin du 19e siècle, on assiste à la mise sur pied d'institutions destinées spécifiquement aux femmes. Ainsi en 1882, les Ursulines fondèrent la première école d'enseignement ménager, l'École ménagère de Roberval. S'appuyant sur l'enseignement ménager et agricole pratique, l'école qui cherche à former des femmes de colons, vise non seulement à donner aux jeunes filles une éducation morale, mais aussi à leur apprendre l'économie domestique. L'école prend rapidement de l'ampleur tout en s'assurant un grand succès tant auprès du clergé qu'auprès du gouvernement. Convaincu de l'importance d'une telle éducation féminine, le gouvernement, par l'intermédiaire du ministère de l'Agriculture, aide financièrement les écoles ménagères et leur accorde des subventions.

Entre 1905 et 1907, sont créées 3 nouvelles écoles ménagères : l'École de Saint-Pascal, l'École de Sainte-Anne-de-Bellevue du « Macdonald College » et les Écoles ménagères provinciales. Si l'École de Roberval est importante pour l'histoire des écoles d'enseignement ménager, c'est réellement l'École de Saint-Pascal qui va permettre la naissance d'un mouvement d'enseignement ménager et l'implantation de structures propres à ce type d'enseignement dans le système scolaire de la province de Québec. En 1909, la Loi de l'instruction publique est modifiée afin de permettre aux écoles ménagères de relever des écoles normales et ainsi de bénéficier des mêmes droits. Les écoles offrent donc une formation ménagère et agricole intégrée au cours dit « classique » de l'institution ; c'est ce que l'on nommera le cours classico-ménager. Concrètement le programme intègre des enseignements sur l'hygiène, la pédagogie familiale, la science du ménage, l'apiculture, l'agriculture, la botanique, la comptabilité domestique et agricole, la musique, les arts, etc.

En 1910-1911, une adaptation du programme classico-ménager est appliquée dans quelques écoles primaires. En effet, le gouvernement provincial, qui juge l'expérience des écoles ménagères de Roberval et de Saint-Pascal intéressante, accepte d'inscrire dans le programme des écoles primaires une variante du projet d'enseignement ménager. L'école normale primaire classico-ménagère est fondée en 1913, et vise à former des « institutrices pour les enfants du peuple », capables d'enseigner le programme classico-ménager dans les écoles primaires. Le mouvement des écoles ménagères prend rapidement de l'ampleur sous l'oeil bienveillant de l'Église et de l'État.

Le ministère de l'Agriculture met également sur pied, en 1923, le Service d'économie et d'arts domestiques que dirige Alphonse Désilet, agronome. Le Service est responsable de la promotion de l'apprentissage des tâches domestiques auprès des femmes par le biais de conférences, de démonstrations dans les cercles de fermières (fondés à cette époque), dans les expositions artisanales et par la publication de la revue *La Bonne Fermière*. En 1926, a lieu le premier Congrès pédagogique provincial de l'Enseignement ménager qui va permettre d'uniformiser les principes et les méthodes pédagogiques de cet enseignement. À cet effet, on assiste, en 1929, à la

récupération de l'enseignement ménager par le Département de l'Instruction publique, ce qui confirme *le sérieux que l'on commence à prêter à ce genre d'éducation*

Parallèlement au développement des écoles ménagères pour jeunes filles, on assiste à la création d'établissements ménagers postscolaires et à la mise sur pied de cours populaires destinés à la population adulte. Par exemple, des écoles ménagères spéciales s'adressent aux jeunes filles et aux femmes de tous les milieux et elles n'exigent aucune formation minimale. Administrées par des sociétés privées, des communautés religieuses, le curé de la paroisse, la commission scolaire ou la municipalité, ces écoles visent à compléter l'éducation familiale des femmes, tout particulièrement celle des ouvrières et des fermières.

Ce cours n'a pas été conçu pour répondre à telle tendance psychologique ou à telle vocation privilégiée, mais uniquement en vue d'obtenir un développement maximum de cet humain qui est homme et femme.

Source : *Mémoire des collèges classiques de jeunes filles à la Commission Royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, 1954, p. 23.

De 1882 à 1950, les écoles ménagères québécoises ont formé approximativement 35 000 élèves alors que, dans le même temps à peu près (1908-1954), les collèges classiques féminins ont décerné moins de 2 000 diplômes.

Source : M. Pérusse, « Autrefois, naguère, aujourd'hui, l'instruction au féminin », dans *Éducation Québec*, janvier 1979, p. 16.

Si l'enseignement ménager a connu un certain essor, l'enseignement classique pour jeunes filles a connu quant à lui, des débuts difficiles. Ainsi le premier « collège classique » pour jeunes filles n'apparaît qu'en 1908 grâce à l'initiative des religieuses de la Congrégation de Notre-Dame et d'une laïque, Marie Gérin-Lajoie. L'éducation qui y est offerte s'inspire des principes humanistes. En somme, contrairement à l'éducation donnée dans les écoles ménagères, laquelle se veut « très féminine », l'éducation des « collèges classiques » pour jeunes filles, beaucoup plus rigoureuse, vise à former intellectuellement les futures épouses de l'élite. Au cours des années, le nombre de « collèges classiques » s'accroît, tout comme le nombre des inscriptions ; toutefois, l'expansion de ce réseau est beaucoup moins rapide que celle des écoles ménagères.

1.1.2.3 L'éducation dans le monde agricole

De 1900 à 1920, la formation destinée aux agriculteurs se caractérise par une « mise en forme » des initiatives du siècle précédent et leur reconnaissance officielle par les pouvoirs publics. Le travail des cercles agricoles, tout comme le travail des agronomes et des conférenciers, est enfin reconnu par le gouvernement. Dans une conjoncture économique favorable à l'agriculture, le gouvernement provincial apporte son appui à la formation des cadres agricoles, à la recherche, à la diffusion des techniques et des connaissances nouvelles. L'éducation des agriculteurs est centrée sur la rationalisation du travail et l'utilisation des machines agricoles. Les écoles d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, d'Oka et le Macdonald College, dont le rôle est de former des agronomes et des cadres techniques, connaissent un nouvel essor en s'affiliant à des universités. Le gouvernement fédéral, entre 1911 et 1921, leur accorde même, en vertu de la Loi sur l'enseignement agricole, des subventions suffisamment élevées pour leur permettre de construire des bâtiments plus importants, de s'outiller et d'accroître leur clientèle. « L'École de laiterie » de Saint-Hyacinthe va aussi jouer un rôle important dans la formation des agriculteurs ; à partir de 1912, le certificat qu'elle délivre est rendu obligatoire pour quiconque veut exercer une activité dans l'industrie laitière.

Au cours de cette période, le développement des cercles agricoles ralentit ; leur nombre se maintient autour de 400. En 1893, la Loi des cercles agricoles leur avait permis de se regrouper en société coopérative. Leur caractère éducatif s'estompe peu à peu et leur rôle se borne progressivement

à assumer des tâches d'organisation et d'exécution de directives des associations professionnelles et du ministère. Leurs activités vont être très ponctuelles et limitées.

A partir des années 20, les initiatives de l'Église et de l'État vont s'accentuer en éducation agricole. L'Église agit principalement dans trois domaines: elle permet aux jeunes adultes d'acquérir une formation agricole dans les « écoles moyennes » qu'elle met à leur disposition; elle lance l'Action catholique en milieu rural; elle apporte même son concours au développement du syndicalisme agricole, pour s'opposer à la mise en place d'un syndicalisme neutre.

L'Union catholique des cultivateurs (U.C.C.), fondée en 1924, devient l'un des principaux agents d'éducation des adultes dans le milieu agricole. Elle met à la disposition des agriculteurs les outils d'éducation suivants: des journaux et des livres, un service de cours à domicile, des chantiers-écoles coopératifs en milieu forestier, des stages de formation sociale, des émissions de radio et un centre de formation rurale. Le journalisme agricole est une des méthodes privilégiées par l'U.C.C. pour atteindre un plus grand nombre de cultivateurs. Dès sa parution, le journal hebdomadaire, *La Terre de chez-nous*, publie des « cours à domicile ». Entre 1929 et 1968, 43 cours sont publiés. Un cours se divise en une vingtaine de leçons, chacune publiée sur une page de l'hebdomadaire. L'étudiant doit répondre aux questions et passer avec succès un examen écrit du Service des cours à domicile pour obtenir un diplôme. Cette formule a permis de délivrer annuellement environ mille six cents diplômes entre 1930 et 1947. Ces cours portaient sur différents sujets, entre autres, l'agriculture, l'économie rurale, la coopération, les caisses populaires, le crédit et la comptabilité agricole, la gestion de la ferme, le civisme et le syndicalisme etc.

Par ailleurs, dès 1932, l'U.C.C. entreprend une action de sensibilisation et de formation par la voix des ondes. Des chroniques, des causeries et des « conférences de radiophonie rurale » sont présentées sur les ondes de Radio-Canada et de CKAC. Ces émissions rejoignent cependant surtout la région montréalaise. Dans les années 40, l'U.C.C. conçoit et réalise elle-même ses émissions, mais, par la suite, elle se contentera de surveiller et critiquer la programmation destinée au monde rural, apportant son concours à l'élaboration des contenus. Afin de donner à ses membres une formation syndicale et économique, une information sur la doctrine sociale de l'Église ou encore sur les conventions collectives, l'U.C.C. organise également des retraites sociales. En 1953, une vingtaine de retraites, regroupant environ mille cinq cents cultivateurs et bûcherons, ont été organisées. Ces retraites permettent d'initier les participants à leur rôle de leaders du monde rural. L'Union poursuit la même action à travers les chantiers coopératifs de paroisses, très actifs à partir de 1940. Enfin, l'U.C.C. met sur pied, en 1951, le Centre de formation rurale de Sherbrooke qui se définit comme: *une école de sciences sociales, économiques et politiques, à la disposition des ruraux qui veulent rester dans le milieu (...) une école de formation des chefs ruraux*[illegible]. Le programme d'enseignement, comprend non seulement des cours théoriques, mais aussi des débats, des forums, des conférences, des improvisations etc., afin de développer toutes les facultés de l'élève, futur propagandiste et animateur dans son milieu.

L'État, de son côté, ne reste pas inactif. Il accorde son aide à de nombreux organismes populaires et subventionne les études qu'entreprennent des milliers de jeunes adultes issus du monde agricole. On crée douze écoles moyennes d'agriculture dont les objectifs sont de donner une formation professionnelle aux jeunes cultivateurs, de les initier aux sciences naturelles et de compléter leur éducation et leur instruction générale. Entre 1910 et

1937, des cours d'agriculture sont organisés par le Département de l'Instruction publique à l'intention des inspecteurs d'écoles. Ces cours ont pour objectif la ruralisation de l'enseignement, afin de mieux l'adapter aux réalités du milieu agricole. À partir de 1937, le Secrétariat de la Province organise des écoles du soir en milieu rural. En plus des mathématiques, du français et de l'anglais, on donne des cours de calcul appliqué à l'agriculture, de comptabilité et d'arpentage.

En 1937, le ministère de l'Industrie et du Commerce crée le Service de l'aide à la jeunesse pour appliquer l'entente fédérale-provinciale sur la formation professionnelle. Ce projet permit l'organisation d'une mine-école qui donne des cours pratiques de six mois à des chômeurs qui pouvaient ensuite trouver un emploi dans la région. En 1941, le Service de l'aide à la jeunesse est placé sous la juridiction du Secrétariat de la Province et connaît une certaine expansion. Il accorde des subventions aux organismes privés qui organisaient des sessions intensives pour leurs membres: agriculture, coopération, organisation des loisirs et éducation physique. Le Service met en place un « plan d'initiation de la jeunesse » qui se concrétise principalement par la fondation d'une école ménagère à Upton, dans le comté de Bagot. Une importante division des cours de culture populaire est créée au sein du service. Un grand nombre d'associations vont bénéficier de cette nouvelle structure qui leur offre du personnel enseignant, des allocations et aussi des bourses permettant d'organiser des « camps d'été », des retraites, des écoles, des réunions ou des cours radiodiffusés. En plus de cette forme de collaboration avec des organisations autonomes, le Service organise ses propres « cours de l'aide à la jeunesse » avec la collaboration du ministère de l'Agriculture.

La Division des agronomes du ministère de l'Agriculture met, pour sa part, à la disposition des cercles, des associations professionnelles et des différents mouvements, tout un éventail de cours, de conférences, de démonstrations, de visites de fermes, de soirées, de rencontres où les agronomes sont d'abord des animateurs et des vulgarisateurs. Ces derniers parcourent leur comté en offrant un appui technique aux agriculteurs désireux de modifier leurs méthodes de travail. Le Service de l'économie et des arts domestiques du même ministère a pour mission de diffuser les sciences ménagères et agricoles auprès des femmes rurales. Quant au Service de l'enseignement agricole, il offre, entre autres, des séances de formation théorique et pratique destinées aux jeunes agriculteurs.

Ainsi au cours de la première partie du 20e siècle, on peut constater que l'Église, avec l'aide et la coopération du gouvernement provincial, a littéralement couvert la province d'un réseau très serré d'institutions et d'associations ayant pour mission l'éducation des agriculteurs. Ce travail de pénétration du monde rural a permis à de nombreux hommes et femmes d'apprendre à assumer des responsabilités à tous les niveaux.

Du côté de la communauté anglophone, c'est dès 1907 qu'est créé le Collège Macdonald de l'Université McGill qui regroupe une école normale, une école ménagère et une école d'agriculture. Son objectif est de permettre l'enseignement professionnel, le développement communautaire, l'aide technique et la formation des adultes du milieu rural. Le Collège Macdonald connaîtra un succès immédiat à cause de l'intérêt que les anglophones manifestent, en général pour les innovations technologiques. En relation étroite avec les Ontariens et les Américains, ils ont par le fait même accès plus rapidement aux nouvelles méthodes d'exploitation de l'agriculture.

1.1.2.4 La formation dans le milieu coopératif de 1900 à 1950

Le Père Georges-Henri Lévesque, en 1942, écrit : L'éducation coopérative doit être à la fois, et une formation intellectuelle ou instruction, et une formation morale et sociale. Pourquoi ? Parce que c'est tout l'homme qui est assumé par l'idéal coopérant.

Source : Conseil supérieur de la coopération (quatrième congrès général des coopérateurs), *L'éducation dans le mouvement coopératif*, Québec, 1943, pp. 12-13.

Le mouvement coopératif prend son essor au début du siècle. Au cours des années, il a *permis aux gens à revenu modeste d'accéder à la propriété et au contrôle d'entreprises variées selon une formule adaptée à leurs ressources*. Les coopératives ont été des écoles pratiques de formation administrative pour les membres des conseils d'administration et pour les sociétaires qui devaient se doter d'outils pour pouvoir réellement intervenir lors des débats en assemblée générale. Les membres ont ainsi appris à participer plus activement à la vie économique et sociale de la communauté. Dans l'esprit de leurs promoteurs, les coopératives devaient être d'abord des instruments de formation de l'être humain.

Pendant toute cette période, la doctrine coopérative demeure la même ; elle dénonce les effets néfastes de l'extension du capitalisme ; jusqu'en 1930, on met l'accent sur la pratique de la coopération. Avec la crise économique s'amorce une période de réflexion sur la formule coopérative, qui s'accompagne d'un intense effort d'éducation. La misère qui sévit alors fait craindre une radicalisation des classes laborieuses. Pour contrer une éventuelle mobilisation, l'Église et l'État vont favoriser le développement des coopératives.

A) Le coopératisme et l'apprentissage de l'économie de marché (1900-1929)

En se spécialisant dans l'industrie laitière, un bon nombre de fermiers ont accru leur dépendance à l'égard du monde extérieur pour des produits de première nécessité, que ne pouvait plus leur fournir, désormais, l'industrie domestique. L'amélioration des moyens de transport permet un élargissement des réseaux de distribution ; les régions les plus éloignées — la Gaspésie, le Lac Saint-Jean — sont désormais reliées aux principaux marchés. Le commerçant local subit la concurrence des grands magasins qui ont trouvé le moyen de pénétrer dans les campagnes par le moyen des catalogues. La consommation de biens s'intensifie. L'argent circule davantage. Par contre, il n'existe à peu près pas de banques à l'époque dans le milieu rural et les institutions des villes prêtent essentiellement aux commerçants et aux industriels. Les notaires, certains rentiers et les marchands généraux avancent de l'argent aux cultivateurs sur billet ou sur hypothèque. Lorsque l'emprunteur se retrouve dans l'impossibilité de rembourser son créancier, il est souvent aux prises avec des usuriers qui profitent alors de la situation.

C'est dans ce contexte qu'apparaissent les coopératives d'épargne et de crédit et les coopératives agricoles, qui sont également devenues des instruments d'éducation des classes laborieuses. La coopérative a pour ancêtre les sociétés de secours mutuels, qui avaient vu le jour à la fin du 19e siècle, tant chez les anglophones que chez les francophones.
Tout en venant en aide aux familles éprouvées, les sociétés de secours mutuels ont favorisé les échanges entre leurs membres. C'est, cependant, avec la fondation, en 1900, de la Caisse populaire de Lévis par Alphonse Desjardins que la formule coopérative s'implante dans les institutions de la province de Québec.

Alphonse Desjardins, sensible aux problèmes d'endettement des travailleurs va étudier les expériences européennes de démocratisation du crédit et conçoit son projet de caisse populaire d'épargne et de crédit. Comme beaucoup de ses contemporains, il considère que le problème de l'endettement trouve son origine dans l'imprévoyance des individus, celle-ci étant aggravée par leur manque d'éducation économique. La caisse populaire doit être une véritable école de formation économique. Dès le départ, l'implantation des caisses populaires s'est faite avec l'appui des curés. Elle n'aurait pu

se réaliser sans eux. Alphonse Desjardins considérait, du reste, le curé *comme la principale autorité sociale de ... la paroisse*. Une grande partie du clergé se montre par ailleurs très sensible aux objectifs moraux de l'oeuvre des Caisses. Dans les 171 caisses fondées entre 1900 et 1920, 126 curés occupent un poste en tant que directeur ou membre du conseil d'administration. La publication du *Catéchisme des Caisses populaires*, en 1911, contribuera à la diffusion de la doctrine coopérative dans la population. Cette doctrine n'implique pas cependant un rejet global du capitalisme et elle fait appel au sentiment nationaliste.

La coopérative permet aux agriculteurs de faire des achats en gros et d'organiser, sur une base communautaire, la vente des produits de la ferme. Très rapidement, les coopératives vont se regrouper en trois organismes principaux : la Société coopérative des fromagers de Québec, fondée en 1910, le Comptoir coopératif de Montréal, en 1913, et la Société coopérative des producteurs de semences du Québec, en 1914.

La fusion de ces trois organismes donne naissance, en 1922, à la Fédérée. Ces organismes s'étaient dotés d'une mission éducative. Par exemple, le Comptoir coopératif, qui approvisionnait les cultivateurs en marchandises, avait pour mission de : *travailler au progrès religieux, intellectuel, social et économique de ses membres en prenant à coeur leurs intérêts matériels*. Préoccupé surtout d'instruction professionnelle, il essaiera d'inculquer à ses membres les *notions élémentaires de la science agricole, et toutes les connaissances qui s'y rapportent, depuis la comptabilité jusqu'à la législation*. Mais ne s'improvise pas coopérateur qui veut. Ainsi en 1923, un projet des pêcheurs gaspésiens échoue; Mgr Ross, qui s'était fait le promoteur des coopératives de pêcheurs, écrivait à ce propos : *nous avons voulu faire des coopératives avant de former des coopérateurs*. C'est pourquoi, après 1930, on accordera une attention toute spéciale à la formation des coopérateurs.

B) Le mouvement coopératif : (1930-1950)

La crise des années 30 mettra en lumière le rôle idéologique que peut jouer la coopération. Dans un de ses cours, Gérard Filion écrivait précisément que la doctrine coopérative peut relever le niveau de vie des classes laborieuses et ainsi *les détourner des idées subversives*. Les mutuelles, les caisses populaires et les coopératives agricoles se multiplient donc et on applique la formule à de nouveaux secteurs : les pêches, la forêt, la consommation et l'habitation. Cet âge d'or du coopératisme se prolonge jusqu'au début des années 50.

La question de la coopération est le thème de la 15e session des Semaines sociales du Canada, en 1937. Deux ans plus tard, on met sur pied le Conseil supérieur de la coopération qui réunit les différents organismes – coopératives, institutions d'enseignement, organismes gouvernementaux, associations professionnelles – qui s'intéressent à l'éducation coopérative. À partir de ce moment, le Conseil assure lui-même la diffusion de la doctrine par, entre autres, des conférences, la publication de la revue *Ensemble* et l'organisation d'un congrès annuel. En 1943, le thème du congrès porte sur l'éducation dans le mouvement coopératif. Les participants de l'atelier traitant des coopératives agricoles, tout en reconnaissant que les conférences ont rendu de précieux services par le passé, affirment alors que le cercle d'études reste la meilleure méthode pour diffuser une éducation coopérative pratique. Les délégués reconnaissent cependant la nécessité d'avoir des chefs pour diriger les cercles. Ils proposent donc de créer une École de formation de chefs d'équipe, qui sera mise sur pied, l'année même, à Sainte-Agathe-des-Monts. L'École organise des stages d'une durée d'un mois. Les candidats sont choisis par les paroissiens qui doivent défrayer le coût du cours. La

majorité des stagiaires sont des cultivateurs, mais il y a aussi quelques ouvriers, des commerçants ainsi que des prêtres. L'âge des participants varie entre 19 et 55 ans. Le programme porte sur les principes généraux de la coopération, de l'organisation, du fonctionnement et de l'administration des coopératives, de la doctrine sociale de l'Église, de l'éducation populaire et surtout de lorganisation et du fonctionnement des cercles détudes paroissiaux et, enfin, sur l'apologétique.

Tableau 4
Évolution du mouvement coopératif

	1929	1934	1939	1944	1949
Mutuelles-incendie	175	256	282	305	a
Caisses populaires	125	183	476	852	1 068
Coopératives agricoles	75	136	300	500	645
Coopératives de consommation	(quelques-unes)		50	125	223b
Coopératives de pêche	1	5c	8	36	38
Coopératives forestières	—	—	1	20	67
Coopératives d'habitation	—	—	—	6	44e
Coopératives d'électricité	—	—	—	2	27
Coopératives étudiantes(g)	—	—	—	18	59

a) donnée non disponible
b) comprend vraisemblablement des coopératives mixtes
c) dont trois ou quatres aux îles
d) ne comprendrait pas les coopératives des îles
e) dont plusieurs seraient inactives
f) actives
g) excluant les caisses populaires

Source : Gaston Deschênes, « Le mouvement coopératif est-il cyclique? », *La Revue Desjardins*, 44,4, 1978, p. 18.

La formule pédagogique, adaptée à la clientèle, consiste en deux heures d'étude en commun et environ 45 minutes d'étude en particulier pour chaque heure de cours dispensée. Le temps consacré à l'étude individuelle est réduit au minimum, car la plupart des élèves n'ont pas l'habitude de la lecture. Ils travaillent en équipe, et chacun des membres est tour à tour président et secrétaire, de manière à se familiariser avec son futur rôle de leader. Lors de l'évaluation du stage, six mois après sa tenue, on constata que 15 paroisses sur 19 avaient tiré profit de l'enseignement reçu et s'étaient imprégnées du message coopératif. Rapportée par la revue *Ensemble*, l'expérience fut reprise dans cinq régions, l'année suivante.

Le Service social-économique de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, fondé en 1938, a aussi permis la mise sur pied de coopératives, notamment avec des groupes de pêcheurs. Les promoteurs de cette école croient en *l'instruction qui prend sa racine dans les faits quotidiens et se termine dans l'action*. Les professeurs rattachés au Service forment d'abord des chefs, qui retournent ensuite dans leur milieu organiser des cercles d'études orientés vers l'action pratique. On estime que le Service a rejoint environ 40 000 adultes, en 1948, à travers diverses activités, conférences, réunions de chefs d'équipe, etc. L'action des cercles d'études aboutit à la création de près de 175 coopératives dans le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie. D'autres types de coopératives seront également mises sur pied : des coopératives forestières, de consommation et d'habitation. Après 1950 cependant, on assiste à une

diminution du nombre des coopératives, alors que le capital investi dans ces institutions ne cesse d'augmenter. Une ère de relative prospérité commence et l'on sent moins le besoin, semble-t-il, de se « serrer les coudes ».

Pendant ces 50 années, le mouvement coopératif s'est organisé et s'est enraciné. Les pionniers ont dû faire beaucoup de travail de propagande pour faire pénétrer dans les mentalités la doctrine coopérative. Les différentes fédérations se sont dotées de services d'éducation pour permettre et favoriser une participation éclairée des membres à la vie de la coopérative. Les cercles d'études dirigés par des leaders issus du milieu ont été un cadre privilégié de formation. Dans un Québec encore peu scolarisé, la discussion s'est avérée une formule pédagogique très efficace.

Mais au cours des années, le projet coopératif, qui exigeait de la part des intéressés une implication personnelle et une participation des membres s'est trouvé confronté à une certaine apathie de la population. De plus, la gestion des coopératives est devenue de plus en plus compliquée, exigeant une formation toujours plus poussée. Le fossé ne cesse de s'élargir entre les membres et les dirigeants. Avec la création d'entreprises spécialisées dans le secteur agro-alimentaire et l'apparition des grandes chaînes d'alimentation, les entreprises coopératives vont faire face à une concurrence à laquelle elles avaient échappé auparavant. À l'aube des années 60, les coopératives vont devoir repenser leur action et le type de formation qu'elles avaient mis au point.

1.1.2.5 Le milieu industriel

Ce sont les difficultés que connaît le milieu industriel à recruter des ouvriers spécialisés qui vont inciter certains membres d'associations patronales à demander l'intervention du gouvernement fédéral dans le secteur de l'éducation. En 1909, le gouvernement fédéral met sur pied une Commission royale d'enquête sur l'enseignement industriel et technique. Le Québec remet immédiatement en cause le mandat de cette commission, se réclamant de son droit exclusif de légiférer en matière d'instruction publique. Les provinces anglophones réagissent autrement, considérant qu'on doit relier l'enseignement professionnel et technique au commerce, secteur de compétence fédérale.

En 1913, les conclusions du rapport final favorisent l'intervention d'Ottawa dans la formation technique, notamment en ce qui a trait au financement. En 1919, le gouvernement fédéral promulgue une « Loi ayant pour objet de favoriser l'enseignement technique au Canada », qui prévoit le versement aux provinces de subventions annuelles, après signature d'une entente avec chacune d'elle. Jusqu'en 1929, seule l'Ontario va réclamer sa part et bénéficier pleinement de ce programme. En fait, malgré ces quelques initiatives, ce n'est qu'au lendemain de la crise économique de 1929 que le gouvernement fédéral intervient sérieusement dans le champ de la formation professionnelle. En 1931, il adopte une loi sur « l'enseignement professionnel » qui n'est toutefois pas promulguée en raison de la dépression économique qui sévit. En 1937, une entente sur la formation professionnelle impliquant le versement de subventions par Ottawa est signée entre le Québec et le gouvernement central. Les deux paliers de gouvernement cherchent, par cet accord, à lutter contre le chômage et à procurer une aide aux jeunes adultes. Enfin, en 1942, une loi sur la coordination de la formation professionnelle est sanctionnée par le gouvernement fédéral, afin d'entreprendre des projets de formation professionnelle à l'intention des militaires et des chômeurs.

Du côté du gouvernement provincial, dès le début du 20e siècle on se penche sur la formation des travailleurs. En 1907, une loi créant les « corporations » des écoles techniques à Montréal et à Québec est sanctionnée ; elle permet de fonder, à côté des quelques écoles privées mises sur pied par des industriels, les écoles techniques publiques, régies par des « corporations » autonomes et subventionnées par le gouvernement provincial et les municipalités. L'enseignement dispensé dans ces écoles vise essentiellement à répondre aux besoins du marché et à procurer aux étudiants qui suivent des cours du jour pendant trois ans, des postes de direction dans l'industrie. Elles reçoivent les sortants du primaire, francophones et anglophones, qui ont complété leur sixième année, vers l'âge de quatorze ou quinze ans, et les élèves des écoles industrielles qui ont reçu, après leurs études primaires, une formation de deux ans dans le métier de leur choix. La formule semble répondre adéquatement aux exigences de l'industrie, puisque les diplômés de ces écoles ne chôment pas. Des cours du soir sont aussi organisés à l'intention des ouvriers et des apprentis déjà engagés dans l'industrie et qui veulent acquérir un supplément de formation.

Au milieu des années 20, plusieurs commissions scolaires mettent sur pied des écoles d'arts et métiers. Il en existe deux types : celles qui offrent strictement une initiation artisanale et celles qui donnent les cours de métiers mais dispensent aussi les premières années de l'enseignement technique. Or ces dernières vont entrer en conflit avec les écoles techniques publiques qui se considèrent comme seules habilitées à donner la formation technique. On aboutit ainsi à une situation assez cocasse : certaines écoles d'arts et métiers donnent une partie de l'enseignement technique, mais elles ne peuvent décerner de diplôme de technicien. Le gouvernement du Québec subventionne ces écoles dont certaines se limitent à l'organisation de cours du soir.

Si les gouvernements et les milieux industriels se préoccupent de la formation professionnelle des travailleurs, certains groupes tentent d'offrir à la classe ouvrière une formation plus générale et diversifiée. L'éducation des travailleurs va être au coeur de nombreux débats syndicaux et autres. Chaque syndicat international se dote de services d'éducation. D'autres organisations, tel le « Frontier College », ont pour objectif d'offrir une formation de base qui est en fait une scolarisation, a posteriori, aux travailleurs éloignés des centres urbains, mineurs, bûcherons, cheminaux ; en 1920, certains membres de la communauté anglophone, sensibilisés aux problèmes sociaux, fondent le « Montreal Labor College » qui se dote d'une salle d'études, d'une bibliothèque, d'un restaurant et de locaux pour les réunions des syndicats. Cette expérience qui dure quatre ans a pour objectif la structuration d'un mouvement ouvrier organisé. Ses membres veulent lutter *pour la démocratie populaire, la paix et le socialisme*. Les réunions du Comité d'aide à l'U.R.S.S. et du « Labor Forum » s'y tiennent. Les travailleurs peuvent y suivre des cours d'économie marxiste, d'histoire du mouvement ouvrier et de culture générale. Albert Saint-Martin y donne des cours d'économie politique mais dans l'ensemble, peu de Canadiens français fréquentent le Collège. Plusieurs néo-québécois y suivent des cours de langue anglaise. Le « Montreal Labor College » est, durant cette période, en relation avec l'University Settlement qui offre aux *femmes des quartiers pauvres un lieu où prendre une tasse de thé et une collation, se reposer et se divertir*.

Quelques années plus tard, en 1925, Albert Saint-Martin fonde l'Université ouvrière. Au début, les activités de l'Université se limitent à l'organisation de conférences, le dimanche. Afin de faire participer les travailleurs et les travailleuses qui assistent à ces conférences, Saint-Martin donne des cours sur l'art oratoire, la manière de se présenter et de s'exprimer en public. On

crée aussi une bibliothèque[illegible]. Les samedis soir sont consacrés aux divertissements. On organise des soirées populaires et on monte des pièces de théâtre. L'Université ouvrière et le « Montreal Labor College », sont des établissements progressistes voués entièrement aux intérêts des travailleurs. *Des ouvriers et des chômeurs y acquièrent (...) des habiletés et certains éléments de culture générale que les universités et collèges classiques monopolisent et qu'ils ne transmettent alors qu'aux enfants des classes supérieures*[illegible]. L'Université ouvrière qui se taille une solide réputation d'anti-cléricalisme se verra attaquée de tous les côtés par le clergé et disparaît au début des années 30.

C'est au cours des années 30, au moment où l'économie est en pleine crise, que se structurent plusieurs organisations ouvrières. Les conditions de travail sont pénibles, les horaires sont longs et les salaires bas. Peu à peu les « unions » vont offrir des cours, afin que les travailleurs et les travailleuses apprennent à connaître et à défendre leurs droits. Par exemple, dès 1936 le « International Ladies Garment Workers Union's Montreal » (I.L.G.W.U.) organise des cours, portant sur les syndicats, la politique, l'histoire et l'économie. Les participantes à ces sessions de formation, tant anglophones que francophones, pouvaient, lors d'une même session, apprendre à lire et à discuter d'un sujet d'actualité. Un autre exemple est le Conseil des métiers et du travail de Montréal, représentant les « unions » de métiers, qui prendra à plusieurs reprises position en faveur de la démocratisation de l'enseignement. En 1916, il s'associe momentanément au Parti ouvrier et crée un journal, *The Labor World/Le Monde Ouvrier*. De 1916 à nos jours, le journal présente aux travailleurs syndiqués et à tous ses lecteurs, une information favorisant leur éducation syndicale et autre. Par ailleurs, les syndicats internationaux de métiers regroupant la majorité des travailleurs syndiqués sont, par l'entremise de leur Comité exécutif provincial affilié au Congrès des métiers et du travail du Canada, très actifs au Québec. Ainsi, en 1937, ils organisent la Fédération provinciale du travail du Québec (1937-1957). La Fédération, en faveur de l'enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à seize ans, demande au gouvernement d'accorder des bourses d'études aux enfants des travailleurs et des travailleuses.

En dehors du gouvernement, de certaines organisations ouvrières et des leaders ouvriers, l'Église se préoccupe également de la formation des travailleurs industriels. Elle favorise la création d'organisations sectorielles s'adressant à une élite de travailleurs. Elle va, par exemple, appuyer la constitution de cercles d'études dont le premier est fondé à Québec, en 1915. Le Cercle Léon XIII verra le jour à Montréal, en 1918; il acquiert rapidement une grande notoriété publique. Leur objectif est d'abord de répandre la doctrine sociale de l'Église, toute autre matière étant *une préoccupation mineure pour les aumôniers chargés d'éduquer les membres*[illegible], lors des réunions ou des conférences. Le terrain d'action est la paroisse ou, dans les régions moins industrialisées, plusieurs paroisses. Par ces cercles, on vise à diffuser la pensée catholique dans les « unions ouvrières », *afin de préparer des chefs en leur donnant une formation morale et intellectuelle et de façonner des apôtres clairvoyants, convaincus et tenaces*[illegible]. On consacre également beaucoup d'énergie à lutter contre le neutralisme des syndicats internationaux et contre le communisme. Lorsque la Confédération des travailleurs catholiques du Canada est fondée en 1921, les Cercles s'y associent. Ils ne sont alors qu'au nombre de cinq tandis qu'on peut compter déjà une centaine de syndicats catholiques. Vingt ans plus tard, les cercles seront au nombre de quarante. Ils ne s'adressaient toutefois qu'à une minorité de travailleurs catholiques syndiqués. Les Cercles d'études se sont davantage souciés de la formation de dirigeants syndicaux que de celle des membres.

Ainsi, au cours des premières décennies du vingtième siècle, on assiste à l'émergence de nombreuses initiatives dont les objectifs étaient essentiellement de former les travailleurs. L'adaptation de la main-d'oeuvre aux besoins industriels et commerciaux est la caractéristique de cette époque. C'est ainsi que le gouvernement du Québec a mis sur pied un réseau d'écoles techniques et spécialisées dispensant un enseignement de plus en plus lié aux besoins de la production. Le gouvernement fédéral a utilisé la formation professionnelle pour s'implanter dans le secteur de l'éducation, de juridiction provinciale. Parallèlement, se sont développées plusieurs expériences populaires d'éducation des travailleurs. Des petits groupes de militants, dont les activités ne sont guère prisées par les dirigeants politiques et l'Église, tentent d'informer et de former les travailleurs montréalais. Le haut clergé, quant à lui, préfère intervenir auprès d'une certaine élite ouvrière et diffuser ainsi sa doctrine sociale.

1.1.2.6 Le monde de la culture

Du début du siècle aux années 40, deux cultures continuent de coexister au sein même du groupe canadien-français : l'élite continue à se nourrir d'une culture livresque d'inspiration gréco-latine, tandis que le peuple possède une culture orale d'inspiration paysanne. Cette dernière a pu se constituer et demeurer vivante, le plus souvent à l'abri des influences extérieures, grâce à la solidité des institutions villageoises. Les Québécois possédant peu de livres et d'écoles ont réussi à développer une culture originale basée sur le conte, la chanson et la discussion ; culture où le curé a joué un rôle tout à fait spécial : *profondément engagé dans la vie profane de la paroisse*... il joue... *le dimanche au prône, le même rôle que l'annonceur dans les media d'aujourd'hui*[illegible].

À partir des années 20, la radio a largement contribué à maintenir une cohésion entre ceux qui restent sur « la terre » et ceux qui s'expatrient « en ville ». Grâce à la radio, les nouveaux venus en ville vont pouvoir sauvegarder des liens culturels avec leur lieu d'origine ; d'où le succès des radio-feuilletons comme « Un homme et son péché » ou celui des émissions folkloriques ; ces deux types d'émissions permettaient de poursuivre en ville, la tradition des veillées familiales.

C'est en 1929 que commence le long débat sur la compétence en matière de communication. En effet, le gouvernement dirigé par Alexandre Taschereau pose la question de la création d'une radio nationale pour le Québec.

La « Loi relative à la radiodiffusion en cette province » est sanctionnée le 4 avril 1929. Un jeune député, Maurice Duplessis, s'y oppose, de crainte que le gouvernement n'intervienne trop dans le secteur de l'éducation. Ottawa réclame l'avis de la Cour suprême sur la constitutionnalité de la nouvelle loi ; la Cour suprême se prononce en faveur du gouvernement fédéral : la loi est inconstitutionnelle. La province de Québec soumet sa cause au Conseil privé de Londres qui, le 9 février 1932, entérine le jugement de la Cour suprême. Treize ans plus tard, le gouvernement du Québec revient à la charge avec, cette fois, Maurice Duplessis à sa tête. On peut lire dans le « discours du trône » du 13 mars 1945 que : *L'éducation est du ressort des provinces, la radio est essentiellement éducative, les provinces ont conséquemment le droit de se prévaloir d'une radio provinciale... c'est donc le droit, le devoir du Québec de faire connaître sa population, sa mentalité, sa vraie figure et de faire entendre ses revendications. Et personne ne peut le faire que des Québécois par l'entremise d'une radio québécoise.*

La « Loi autorisant la création d'un service provincial de radiodiffusion » est sanctionnée le 20 avril 1945 avec l'accord de tous les partis. Elle institue l'Office de la radio du Québec qui, toutefois, ne deviendra réalité que 23 ans plus tard, avec la création de Radio-Québec. À partir de 1945, le Québec comme les autres provinces, en matière de communications, laisse l'initiative au gouvernement fédéral.

Des émissions à caractère éducatif sont toutefois inscrites à la programmation de postes privés et de Radio-Canada. Les émissions agricoles, comme le Réveil Rural, à Radio-Canada, en 1937 vont permettre aux écoles d'agriculture de diffuser leur enseignement réservé aux fermiers et ce, sur leur lieu de travail. De 1941 à 1956, Radio-Collège va constituer une expérience pratiquement unique d'utilisation des ondes radiophoniques à des fins clairement éducatives. Son mandat est, sans équivoque, d'initier le grand public à diverses disciplines comme complément aux études. Sa naissance s'explique par le contexte politique québécois. Dans les autres provinces, Radio-Canada, télévision nationale d'État, travaille en collaboration avec les différents ministères de l'Éducation, par l'intermédiaire du « School Broadcast », pour produire des émissions scolaires. Au nom de l'autonomie provinciale en matière d'éducation, le Québec n'a jamais voulu signer d'entente avec Radio-Canada. Devant le refus de collaborer des autorités provinciales, Radio-Canada abandonne l'idée de mettre en ondes des cours destinés aux élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et s'oriente vers l'éducation des adultes. Radio-Collège connaît un très grand succès, même si elle s'adresse plus particulièrement à un public instruit, imprégné de culture classique.

À côté de la radio et des journaux, d'autres outils de formation sont à la disposition de la population : les associations littéraires et historiques et les bibliothèques. Jusqu'à l'aube des années 60, les bibliothèques ont *poussé au petit bonheur, sans loi directrice, sans plan d'ensemble, sans coordination des efforts, sans aide gouvernementale...*[illegible]. Il n'existe pas au Canada de loi nationale sur les bibliothèques publiques. Certes, l'Université McGill, fonde en 1904, la « McGill University Library » chargée de la formation des bibliothécaires, mais il faudra attendre 1937 pour voir la création d'une école française de bibliothécaires à Montréal. Il aura fallu l'acharnement et le bénévolat de nombreux religieux et laïques pour maintenir en vie les bibliothèques. Au Canada, dans les années 30, quatre personnes sur cinq n'ont pas accès à des services de bibliothèques. Au Québec, la situation est encore plus désastreuse.

Malgré tout, les bibliothèques et les bibliothécaires tentent d'intéresser les gens au livre. Nous prendrons comme exemple un projet de la Bibliothèque de Montréal qui inaugure, en 1945, une série de conférences intitulée « Votre auteur préféré ». Ce projet est mis sur pied grâce à une première subvention de 500 $ des autorités municipales. La Bibliothèque de Montréal voulait ainsi jouer le rôle d'un véritable centre culturel et stimuler la lecture dans le milieu. Jusqu'en 1954, il y aura dix causeries par année qui obtiendront un très grand succès auprès d'un public avide de rencontrer des auteurs canadiens. Germaine Guèvremont, Marius Barbeau, Robert Choquette se présentent tour à tour à cette tribune. Les conférences de la Bibliothèque de Montréal se terminent en 1954, victimes de la concurrence d'un nouveau mode de communication, la télévision.

Bien sûr, plusieurs manifestations dignes de mention se tenaient à Montréal. Des sociétés et des associations comme l'Alliance française, le Club musical et littéraire, la Société d'étude et de conférences, la Société des écrivains et j'en passe méritent d'être louées pour l'organisation de conférences, de

travaux littéraires, de soirées de théâtre, de musique. Mais il faut bien l'avouer, tout cela était considéré, par la majorité des gens, comme un luxe et on y retrouvait une classe de privilégiés.[illegible]

Tableau 5
Nombre de bibliothèques en 1938 au Québec

Bibliothèques paroissiales	333	pour 1 265 paroisses = 26%
Bibliothèques scolaires	3 386	pour 9 490 paroisses = 34%
Bibliothèques publiques	74*	pour 26 cités et 117 villes = 51%

* Dont 41 à Montréal et 9 à Québec

Nombre de volumes

Bibliothèques paroissiales	268 419	268 419
Bibliothèques scolaires:		
– universités	847 532	
– collèges classiques	678 584	
– écoles primaires	1 003 259	
– autres écoles	450 526	1 979 901
Bibliothèques diverses:		
– publiques	625 023	
– de sociétés	179 327	
– d'établissements industriels	51 371	855 721

Source: « Bibliothèques et musées du Québec », Bureau de la statistique provinciale, 1941.

Dans les années 50, sans se faire trop d'illusions, certains pionniers essaient d'intéresser la province à l'établissement d'un réseau de bibliothèques. Ainsi Raymond Tanghe, conservateur de la bibliothèque de l'Université de Montréal écrivait: *Il est vain de croire que le projet de création de bibliothèques suscitera un tel enthousiasme qu'il y ait risque d'être débordé. Nous devons, au contraire, nous attendre à rencontrer une apathie, une indifférence et une ignorance que seul un prosélytisme alerte et persévérant pourra surmonter*[illegible]. Et il ajoutait: *Nous croyons recevoir l'appui de l'épiscopat et du clergé pourvu que les bibliothèques se conforment dans le choix des livres aux vues de l'Église*[illegible].

Enfin, l'ouverture vers l'extérieur va marquer la vie culturelle de l'époque. La guerre amène le Québec à s'intéresser davantage à ce qui se passe à l'extérieur. L'information s'internationalise et chacun se sent concerné. Les équipes de l'Office national du film créé en 1939, sillonnent le Québec apportant dans les villages des reportages sur le Canada durant la dernière guerre et des documentaires. Ceux qui reviennent d'Europe, en rapportent des idées neuves. Les écrivains et les peintres profitent de l'après-guerre pour aller se ressourcer à Paris. Confrontée aux réalités européennes, la vie culturelle d'ici semble pour certains trop étriquée. Les artistes québécois contestent la rigidité des cadres esthétiques aussi bien que politiques et religieux dans lesquels ils ne peuvent plus s'exprimer. La signature du Refus global constitue la manifestation la plus importante de cette volonté de faire éclater les frontières de l'imaginaire.

La période 1900-1950 demeure marquée par les deux grandes guerres et par la crise, événements qui appellent une nouvelle organisation de la formation professionnelle. Là, comme dans les communications, le gouvernement fédéral prend une place de plus en plus grande alléguant des préoccupations

« nationales ». Les travailleurs et les travailleuses tentent de mieux s'organiser et les coopératives par leurs préoccupations éducatives viennent donner de nouveaux outils à différents groupes sociaux dont les agriculteurs. Les réseaux culturels et populaires voient eux aussi dans l'éducation des adultes une source de promotion de leurs idéaux et d'élargissement de l'accès à l'éducation.

1.1.3 Les années 1950-1980

La matière de ce chapitre se prête difficilement à un traitement historique, étant donné que la période abordée est très récente ; de plus, certains sujets seront étudiés de façon plus exhaustive dans les différentes parties du présent rapport. Nous nous limiterons donc à en tracer les grandes lignes et à montrer l'originalité de certaines démarches.

En 1951-52, moins de la moitié des catholiques dépassent le cours élémentaire.

Source : Jean-Pierre Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*, thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université Laval, 1981, p. 235.

Le régime Duplessis, au pouvoir sans interruption, de 1944 à 1959, va marquer la province du sceau du conservatisme et du laisser-faire économique. L'après-guerre se caractérise par un retour à la prospérité. Les salaires augmentent, le niveau de vie s'élève, le taux de chômage est contenu. Bref, on entre de plein pied dans l'ère de la consommation de masse. L'économie québécoise se développe toutefois sur des bases structurellement déficientes, à cause, entre autres, des faiblesses du secteur secondaire et d'une dépendance économique importante. On assiste à une diminution de la main-d'oeuvre dans le secteur primaire, conséquence d'une augmentation de la productivité. L'évolution du secteur secondaire est marquée par la présence américaine dans les industries liées à l'exploitation des richesses naturelles et par le déclin de l'industrie légère *provoqué par la tendance à la concentration et par la concurrence étrangère.*[illegible]

Le gouvernement de Duplessis trouve ses appuis, principalement auprès des milieux conservateurs de la société, des élites traditionnelles et auprès d'un grand nombre de cultivateurs. La pensée politique du chef de l'Union nationale implique le maintien de l'ordre social et des traditions, le maintien des privilèges du clergé et de son emprise sur les systèmes scolaire et hospitalier et, évidemment, une lutte ouverte contre les communistes et les anticléricalistes. Son gouvernement se fait le champion de l'autonomie provinciale.

Socialement et culturellement, c'est pour plusieurs la « grande noirceur ». D'une part, des milieux conservateurs, dans le domaine culturel, essaient de freiner l'ouverture de la société québécoise aux nouveaux courants de pensée modernes, lesquels traversent d'ailleurs tout l'Occident et, d'autre part, une partie de plus en plus large de la population conteste certaines valeurs morales qui nuisent à l'épanouissement de la culture québécoise.

Le processus d'industrialisation se poursuit et entraîne une demande accrue de gestionnaires et de professionnels. Les nouveaux besoins socio-économiques mettent en lumière le caractère dysfonctionnel d'une idéologie cléricale, corporatiste et anti-libérale, sur laquelle le gouvernement unioniste s'appuie. Devant cette situation, certains représentants de la classe ouvrière vont s'allier avec des éléments de la bourgeoisie pour renverser le gouvernement.

Le Parti libéral prend le pouvoir en 1960. Il met en avant une idéologie prônant la rationalisation de l'économie et la nécessité de la planification étatique. C'est sous l'impulsion de cette volonté de réforme, aussi générale qu'ambiguë, qu'une vague de changements rapides va entraîner des transformations importantes des institutions sociopolitiques et des différents appareils d'éducation, de culture et de communication[illegible]. Le secteur de l'éduca-

tion en sortira transformé de fond en comble. En 1961, une Commission royale d'enquête est mise sur pied (Commission Parent), dont le mandat est de proposer un système d'enseignement susceptible de résoudre les problèmes énormes auxquels le Québec est confronté. *En peu de temps l'éducation était devenue une réalité significative. La part consacrée à ce secteur dans l'ensemble du Canada est passée de 4,4% du produit national brut en 1960 à 9% en 1970; au Québec elle passera de 5,5% en 1965-1966 à 9,3% en 1971-1972. Les dépenses brutes du gouvernement québécois en éducation ont quadruplé de 1962-1963 à 1971-1972. On dépensait 308 millions de dollars en 1962-1963 alors qu'on dépensera 1 322 millions de dollars neuf années plus tard. Le pourcentage des dépenses publiques en éducation par rapport à l'ensemble du budget du gouvernement québécois demeura cependant assez stable, autour de 25%, durant la première partie de la décennie des années 60 pour s'élever ensuite jusqu'à 30,1% en 1971-1972. De 1964-1965 à 1971-1972, la population étudiante jeune au niveau secondaire s'accroît dans une proportion de 90%. La population étudiante dite « régulière » des institutions post-secondaires passe durant la même période de 63 000 à 142 000, soit une augmentation de 125%.* Un Comité spécial d'étude sur l'éducation des adultes est créé en 1962 et placé sous la présidence de Claude Ryan. Il a pour tache spécifique d'élaborer un plan d'ensemble de la politique que le gouvernement doit suivre pour contribuer à l'oeuvre d'éducation des adultes que poursuivent, dans la province, de nombreux organismes publics et privés. En 1964, sont créés le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation.

Dans une perspective de démocratisation réelle, le ministère appuie toute sa politique sur la participation organique des collectivités locales et régionales, des administrateurs scolaires et des enseignants, au développement cohérent de l'éducation au Québec.

1.1.3.1 Un service public d'éducation des adultes

Suite au dépot du Rapport du Comité Ryan (1964), dont les recommandations sont largement reprises par le Rapport Parent, se développe peu à peu un secteur public d'éducation des adultes: des services d'éducation des adultes sont créés dans les commissions scolaires et les cégeps*. Les universités ouvrent grandes leurs portes aux étudiants à temps partiel, majoritairement adultes; enfin, les budgets alloués à l'éducation des adultes augmentent considérablement**. Le gouvernement fédéral, par le biais surtout du financement de la formation professionnelle, intervient de plus en plus en éducation des adultes. En effet, on considère qu'entre 1960 et 1980 le gouvernement central a contribué pour plus de 80% des sommes allouées à l'éducation des adultes. Les commissions scolaires et les cégeps dispensent les cours de formation professionnelle, à plein temps et à temps partiel, commandés par les commissions de formation professionnelle, suite aux achats et au financement de ces cours par le gouvernement fédéral, en très grande partie.

En 1966, la création de la Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.) au sein du M.E.Q. permettra une centralisation et une coordination des unités administratives intervenant dans le domaine de l'éducation des adultes. La nouvelle Direction, qui devient la D.G.E.A. en 1973, regroupe les services d'éducation populaire, les cours de formation professionnelle, à l'exception de ceux qui relèvent du ministère du Travail dans le cadre de la Loi d'aide à l'apprentissage et des cours du soir de formation générale. Très rapidement, la Direction met aussi sur pied un certain nombre de grands projets. L'*Opération Départ* est une vaste entreprise visant à inventorier les ressources et les besoins du Québec dans les domaines de l'éducation des adultes et du recyclage scolaire et professionnel. Dans le cadre de ce même projet, l'équipe de l'Opération Départ de Montréal

* Il existe actuellement 79 services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et 46 dans les collèges d'enseignement général et professionnel.

** La clientèle adulte des commissions scolaires passe à 144 000 inscriptions-matières en 1965-1966 et à 294 000 dès 1967-1968. Elle poursuit, depuis, un accroissement plus lent mais non moins continu (environ 409 340 étudiants inscrits en 1980-1981). L'accroissement de la clientèle des cégeps est encore plus marqué, celle-ci passe de 8 000 à 32 800 adultes de 1967-1968 à 1970-1973, soit une augmentation de 40%. En 1980-1981, elle était de 56 000. Au niveau universitaire, les seules inscriptions aux cours crédités des services d'éducation des adultes sont passées de 31 000 en 1971 à 44 000 en 1974-1975. Le nombre d'étudiants à temps partiel était de 92 000 en 1979.

entreprend une réflexion sur l'éducation permanente devant permettre d'élaborer une politique globale québécoise d'éducation destinée aux adultes. Le *Projet Sésame* met de l'avant de nouvelles techniques pédagogiques adaptées à l'enseignement des adultes (dynamique de groupe, animation sociale, école active).

En même temps, est lancé le projet Tévec, dans la région du Saguenay-Lac St-Jean, de Chibougamau et de Chapais. Cette expérience pilote durera deux ans. Officiellement, le projet Tévec était un projet d'éducation globale se situant dans le contexte d'un développement socio-économique et devant, pour se réaliser, s'appuyer sur une participation structurée de la population de la région. Malgré la mise en place d'une structure de participation, l'utilisation de la télévision et la présence d'animateurs, le programme s'est avéré être avant tout un projet de scolarisation destiné à une population, jugé par d'aucuns, mal adapté aux besoins de la société québécoise. Malgré certaines limites de l'expérience, cet effort de formation socio-académique a rejoint de nombreux adultes. Le rapport final, remis en juillet 1970, propose au ministre de l'éducation d'élaborer, pour l'ensemble du Québec, un projet d'éducation aux adultes mettant à profit les méthodes pédagogiques utilisées dans l'expérience Tévec.

S'appuyant sur ces conclusions, sur la réflexion menée dans le cadre de l'Opération Départ et du Projet Sésame, on met sur pied le programme Multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec. Le programme Multi-media s'inscrivait dans la foulée des différentes expériences menées entre 1967 et 1970. Le projet initial s'adressait spécifiquement aux adultes des milieux défavorisés et/ou populaires qui, jusque là, étaient trop souvent oubliés ou marginalisés par les autres projets d'éducation. Il visait à répondre à des besoins spécifiques de formation : besoins de formation technique, besoins de formation culturelle, socio-économique ou d'éducation populaire, besoins de communication et de participation. Pour y parvenir, le projet devait adopter une stratégie éducative tout à fait nouvelle, basée sur une formule de participation globale des milieux « cibles » et sur l'utilisation maximale des media d'information. Toutefois, les bonnes intentions du projet initial de Multi-media n'ont pas su se traduire dans la réalité. En effet, selon plusieurs, c'est un programme sensiblement différent qui devient opérationnel dès 1972. La réaction des organismes qui, quelques mois auparavant, s'étaient montrés satisfaits du projet initial, ne s'est pas fait attendre et c'est avec violence que l'on a dénoncé le programme édulcoré de la D.G.E.A. En fait, le programme Multi-media ne s'adressait plus spécifiquement aux adultes des milieux défavorisés et il réduisait à sa plus simple expression la participation des intéressés à l'élaboration et la gestion du programme.

Ainsi le programme Multi-media, qui s'est implanté à Montréal, au Saguenay-Lac St-Jean et au Nord-Ouest québécois, se heurte à de nombreuses difficultés. Par exemple, les commissions scolaires accueillent mal l'idée d'une structure parallèle. Des représentants de certaines organisations populaires critiquent violemment le peu d'espace laissé à la participation des gens impliqués et le fait que les milieux défavorisés ne soient plus prioritairement les populations cibles. Après une existence houleuse, le projet Multi-media prit fin en 1978. Peu de bilans ont été faits de ce projet qui avait néanmoins un potentiel novateur peu ordinaire.

Parallèlement, l'Université du Québec est créée le 18 décembre 1968, sous le signe de l'accès et de l'ouverture au milieu. Régionalisée, elle donne lieu à la création d'établissements universitaires à Montréal, à Trois-Rivières, à Chicoutimi, puis à Rimouski, à Hull et à Rouyn. La création de la Télé-université, en 1972, traduit la volonté de l'Université du Québec de faciliter l'accès à l'enseignement universitaire, par une intervention hors campus, à

distance. Coïncidant avec la fermeture des écoles normales, la création de l'Université du Québec est marquée par l'accès massif des enseignants à l'université.

En liaison avec le ministère de l'Éducation (D.G.E.A.) et souvent de leur propre chef, les commissions scolaires, les cégeps et les universités ont mis sur pied et développé des structures, des services et des approches pédagogiques conçus à l'intention des adultes. Par exemple, le programme S.E.A.P.A.C. (Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire) débute en 1972 et s'inspire des initiatives prises quelques années plus tôt par certaines commissions scolaires régionales qui avaient mis sur pied des services d'orientation, d'information et d'animation communautaire. C'est aussi le début de l'implantation des programmes par objectifs et de l'enseignement individualisé dans la formation générale, et d'une approche centrée sur les conditions de vie et les rôles sociaux en éducation populaire et de la formation sur mesure dans les cégeps (particulièrement en formation professionnelle). Grâce à un financement plus important de la D.G.E.A., le programme S.E.A.P.A.C. s'est développé dans l'ensemble du Québec, en fonction de deux volets: le support à l'action communautaire et l'aide personnelle. De leur côté, des universités ont créé des services de promotion collective dont les objectifs sont d'ouvrir l'université aux groupes qui y ont eu peu accès. A cet effet, par exemple, l'Université de Montréal, dans le cadre de la F.E.P., et l'Université du Québec à Montréal, dans le cadre des services de promotion collective, participent à des projets élaborés en collaboration avec des organismes populaires et des syndicats.

1.1.3.2 La formation dans le milieu industriel

Dans la seconde moitié du 20e siècle, la question de la formation de la main-d'oeuvre est plus que jamais associée au développement économique. Les gouvernements, les entreprises, les organisations ouvrières et patronales vont déployer beaucoup d'efforts pour adapter la force du travail aux besoins des marchés. *Selon une enquête de Statistique Canada réalisée en 1969-1970, 150 104 travailleurs québécois participaient à des activités de formation dans l'entreprise, à ce moment. En effet, sur 10 255 entreprises touchées, 1 582 d'entre elles déclaraient avoir organisé, durant cette année, des programmes de formation. Le seul secteur directement subventionné de la formation dans l'industrie regroupait, en 1972-1973, quelque 22 200 travailleurs et travailleuses au Québec*[illegible].

A) Les relations fédérales/provinciales

Le Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Rapport Tremblay) au Québec indique qu'au début des années 1950 le gouvernement fédéral fournissait 4% du budget total de l'enseignement professionnel de la province. Très tôt, nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, le gouvernement fédéral s'est ingéré dans un champ de juridiction provinciale: l'éducation, par le biais de l'enseignement technique. Le gouvernement fédéral justifie son intervention dans l'enseignement professionnel en disant qu'il ne s'agit que de techniques, et que les techniques sont partout les mêmes.[illegible]

De 1955 à 1957, il entreprend la classification des différentes institutions d'enseignement professionnel au Canada[illegible]. Puis, en 1960, il sanctionne la Loi sur l'aide à la formation technique et professionnelle. Pour remédier au sous-emploi causé par le ralentissement économique généralisé à la fin de la décennie 50, Ottawa présente aux provinces neuf programmes de formation. Des accords facultatifs peuvent être entérinés par les provinces, pour une période de six ans. La participation fédérale aux frais est de 50% pour la

formation professionnelle de niveau secondaire (15-19 ans), 75% pour les chômeurs, et de 100% pour les militaires et les fonctionnaires fédéraux. Cette loi, qui présente un programme complet de formation technique et professionnelle, vise à la fois les jeunes et les adultes. Il en résulte deux accords bilatéraux : le premier, sur la formation technique et professionnelle et le deuxième, sur la promotion professionnelle par l'apprentissage. Le Québec signe le premier accord en septembre 1961, mais il refuse le second. La loi fédérale conduit à une certaine réorganisation des services au sein du ministère de la Jeunesse du Québec. La création de la division des cours de formation professionnelle répond justement aux exigences de l'accord fédéral-provincial[illegible]. D'un autre côté, le gouvernement canadien crée le Conseil consultatif national de la formation technique et professionnelle, qui prévoit organiser des recherches plus approfondies en matière d'enseignement professionnel.

La modification de la Loi de l'aide à la formation technique et professionnelle, en 1963, vise essentiellement la majoration de la contribution fédérale[illegible]. Enfin, jusqu'en 1966, l'action du gouvernement fédéral influence l'évolution de l'enseignement technique et professionnel des jeunes et des adultes dans le cadre du système scolaire et de programmes bilatéraux. Cela lui permet de mettre en place son programme de formation de la main-d'oeuvre.

B) L'enseignement technique et spécialisé

Pendant les années 50, le coût moyen annuel de la formation professionnelle, dans les écoles d'enseignement spécialisé, va doubler.

Source : Jean-Pierre Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965, op. cit.*, p. 262.

Au cours des années 50, les cours de formation professionnelle se donnent dans les écoles techniques, les écoles d'arts et métiers, les centres d'apprentissage, les écoles de protection de la jeunesse, les écoles d'agriculture, les instituts familiaux pour les jeunes filles et les écoles professionnelles privées[illegible]. En 1958, l'enseignement spécialisé passe du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse au ministère de la Jeunesse. Celui-ci dispense l'essentiel de la formation professionnelle. Il supervise les cours du jour, du soir, et des cours spéciaux au sein des écoles techniques et de métiers spécialisés[illegible].

C'est une époque florissante pour ces écoles. En 1960, la refonte du système d'éducation influe profondément sur le secteur de la formation professionnelle. Dès janvier 1961, le Québec dispense des cours aux chômeurs, grâce à un accord qu'il a signé avec le gouvernement fédéral. Plus de 8 000 élèves s'y inscrivent, entre avril 1961 et mars 1962. Cet accord entre Ottawa et Québec ne se limite pas à la formation car il implique la réorientation de chômeurs susceptibles de répondre aux besoins spécifiques des marchés de travail[illegible].

En 1961, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, présidé par Arthur Tremblay, est formé. Dans leurs mémoires rédigés en collaboration, la Confédération des syndicats nationaux (C.S.N.) et la Fédération des travailleurs du Québec (F.T.Q.) demandent que la scolarité soit obligatoire jusqu'à 16 ans et recommandent la création d'un Conseil supérieur de la formation professionnelle.

En 1962, la Direction générale des études de l'enseignement spécialisé intègre, dans ses structures, le Service des cours pour les travailleurs sans emploi et le Programme de cours d'orientation et de rationalisation du travail[illegible]. Trois ans après, le gouvernement crée le Service de reclassement de la main-d'oeuvre, qui a pour fonction *la mise en marche d'actions spéciales et temporaires à l'égard de groupes de travailleurs victimes de licenciements collectifs*[illegible]. À cette époque, 133 entreprises *déclaraient posséder des programmes de formation*.[illegible]

Enfin, en 1964, le ministère de l'Éducation se charge de l'enseignement professionnel. La grande réforme démarre, l'intégration des instituts de technologie débute en 1967 et, celle des écoles d'arts et métiers, l'année suivante[illegible].

C) Les centres d'apprentissage

En 1945, le gouvernement provincial avait promulgué la Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en valeur du capital humain. Cette loi offrait à l'entreprise privée le pouvoir de créer un système d'apprentissage mieux adapté à ses besoins. Elle permettait, par l'entremise des comités paritaires et des commissions d'apprentissage, de créer un réseau de centres d'apprentissage qui offraient une formation professionnelle à un grand nombre d'apprentis. Les commissions d'apprentissage, composées généralement de représentants patronaux et ouvriers, sont, à toutes fins utiles, des « corporations » privées.

Les commissions s'occupent de l'administration des centres d'apprentissage, des conditions d'apprentissage et de la durée des programmes d'études, en collaboration avec le comité paritaire réglementant le métier concerné. Dans les centres, on accorde une priorité incontestable à l'étude pratique des métiers. La formule obtient très rapidement du succès. Dès 1945, on compte 14 commissions d'apprentissage dans les secteurs de l'industrie du bâtiment, de la chaussure, de l'imprimerie, de la coiffure, de l'horlogerie et de l'automobile. Elles rejoignent près de 175 000 jeunes travailleurs, par l'entremise des centres d'apprentissage[illegible]. Lorsqu'un Comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage, créé par le gouvernement Lesage, remet, en 1965, ses deux rapports, l'un majoritaire, l'autre minoritaire, il y a 18 commissions d'apprentissage au Québec. Contre toute attente, ce sont les recommandations du rapport minoritaire représentant la position des fonctionnaires gouvernementaux, qui sont mises en application au détriment de celles du rapport majoritaire, préconisées par les représentants issus du monde du travail. Résultat : le dernier centre d'apprentissage est fermé en 1969, car une nouvelle législation sur la formation professionnelle voit le jour.

D) La formation des chefs d'entreprise

À la même époque, les organisations patronales se préoccupent, quant à elles, de la formation de leurs membres. L'Association professionnelle des industriels, créée en 1943, prend le nom de Centre des dirigeants d'entreprise en 1966. Dès ce moment, le Centre travaille à la création d'un programme de formation qui vise à doter les hommes d'affaires et les cadres des entreprises de connaissances dans les domaines de l'administration et de la gestion, pour qu'ils puissent s'adapter aux exigences nouvelles de rationalisation du travail. De 1964 à 1967, quelque 800 personnes, appartenant à 262 entreprises, participent aux stages organisés dans ce contexte[illegible]. Les Chambres de commerce organisent aussi des cours qui rejoignent l'entreprise.

1.1.3.3 La formation dans les organisations syndicales

Pendant cette période, les syndicats vont poursuivre leur action en faveur d'une politique d'accessibilité universelle à l'enseignement. Ils vont aussi travailler à l'amélioration de l'enseignement technique et spécialisé. Enfin, ils vont intensifier leur travail d'éducation ouvrière. Au début des années 50, le Congrès canadien du travail (1940-1956) organise divers programmes de formation pour les syndiqués des unions industrielles et met sur pied des écoles ouvrières qui tiennent des sessions durant les fins de semaine. Sa « constituante » provinciale, la Fédération des unions industrielles du Québec (1952-1957) perçoit l'éducation *comme une condition essentielle au*

développement de la collectivité aussi bien qu'un moyen de promotion individuelle et souligne, dans un document de 1954, l'insuffisance des subventions versées aux universités québécoises comparativement à la situation qui prévaut en Ontario. *La classe ouvrière est la plus lésée par cet état de choses, car l'accès aux études supérieures devient réservé aux classes fortunées.* La Fédération met alors en avant, auprès de ses « constituantes », l'établissement d'un réseau d'écoles du soir et d'un calendrier de journées d'étude dans les centres industriels du Québec. On y traite de problèmes techniques comme la négociation des conventions collectives, le règlement des griefs, mais aussi de l'histoire du syndicalisme, des problèmes économiques du Canada et des pays sous-développés. Pour ce travail de formation, la Fédération obtient la coopération active du Centre de recherches en relations humaines, du Service de l'extension de l'enseignement de l'Université de Montréal et du Centre de culture populaire de l'Université Laval.

La Fédération a même produit une émission hebdomadaire à la radio, intitulée « Les travailleurs au micro ». En somme, on voit, vers 1955, se dessiner certaines tendances visant à permettre aux travailleurs de se réapproprier et de revaloriser leur propre culture.

La Fédération des travailleurs du Québec née en 1957, de la fusion de la Fédération provinciale du travail du Québec et de la Fédération des unions industrielles du Québec présente, elle aussi, un programme éducatif en deux parties, l'une s'adressant aux simples membres et l'autre, aux militants.

En 1958, lors de la présentation au surintendant de l'Instruction publique d'un mémoire rédigé en collaboration, la Confédération des travailleurs catholiques du Canada et la Fédération des travailleurs du Québec réitèrent l'importance qu'elles accordent à l'éducation comme facteur de promotion sociale pour les travailleurs et leurs enfants. Elles écrivent, dans ce mémoire, qu'il existe *une étroite relation entre le degré d'instruction, le chômage et les possibilités de mobilité sociale*.

En 1959, la Fédération des travailleurs du Québec se dit consciente : *(...) de la nécessité d'assurer la meilleure éducation possible à tous les citoyens de cette province, sans quoi ils ne pourront participer à la mise en valeur de ses ressources innombrables, et les progrès techniques auxquels nous assistons présentement en feront de complets déclassés.* Elle réclame donc l'enseignement gratuit à tous les niveaux : primaire, secondaire, universitaire et spécialisé. En 1961, est mis sur pied le Collège canadien des travailleurs, par l'Université de Montréal et l'Université McGill, et par la C.S.N. et le C.T.C.

Les syndicats catholiques

La Confédération des travailleurs catholiques du Canada avait créé, en 1938, la Fédération des cercles d'études afin de coordonner le travail d'éducation de ses « constituantes ». Les programmes d'éducation initialement axés sur la doctrine sociale de l'Église, vont s'adapter à l'évolution de la centrale syndicale. Petit à petit, on privilégie une formation technique visant l'efficacité des militants en tant qu'organisateurs et administrateurs syndicaux. L'éducation ouvrière prend forme dans le cadre d'une certaine politisation étroitement liée à des grèves historiques. On en vient à parler de culture ouvrière.

En 1948, la C.T.C.C. se dote d'un Service d'éducation et, pour cela, *on ne craint pas de se servir des techniques éprouvées d'éducation populaire, comme les forums, les commissions, les questionnaires, le cinéma, etc.* Globalement, ce Service oriente les programmes d'éducation ouvrière,

présente des programmes spéciaux d'éducation pour les grévistes, fournit la documentation nécessaire et des professeurs, et appuie les initiatives des conseils centraux. Il tente de créer un réseau de comités d'éducation syndicale à travers toute la province.

La Confédération des travailleurs catholiques du Canada avait éprouvé l'urgence de former ses militants durant les années 40, au lendemain des campagnes d'organisation des unions internationales. De 1949 à 1953, le Service d'éducation cherche à se donner une orientation mieux définie. À partir de 1950, il met sur pied des écoles d'action ouvrière où s'organisent des fins de semaine d'études s'adressant aux initiés ayant reçu une formation de base. Le Service d'éducation publie également une série de brochures, dont le *Manuel d'éducation ouvrière*. En 1952, elles étaient au nombre de dix. La C.T.C.C. crée, en 1952, son Collège du travail qui a pour objectif la formation sociale et économique des militants et des permanent. Le Collège élabore des cours d'histoire des idéologies et d'histoire de l'action politique du mouvement ouvrier dans le monde. On évalue, quelques années après sa création, que *la qualité des programmes, l'atmosphère de travail le situent, (...) au sommet des organismes pour la formation des militants syndicaux*.

En 1955, le Service d'éducation inaugure les « Ateliers de travail en éducation » s'adressant aux membres des comités d'éducation qui évaluent les programmes de la centrale et étudient de nouvelles techniques de formation syndicale. De plus, le Service publie un bulletin d'éducation, *Notes et nouvelles*. Par ailleurs, on décide de diffuser le journal de la centrale, *Le travail*, à tous les syndiqués. On en vient même à penser que *les agents de diffusion, comme la presse, sont les seuls moyens pour atteindre la masse et l'éduquer.*

En 1958, on organise pour la première fois une session d'étude pour les cols blancs. En 1960, on inaugure les cours de formation syndicale par correspondance. À partır de 1961, le Service d'éducation développe certains services, entre autres, un bureau d'étude du crédit et du budget familial, un bureau d'étude scientifique du travail, un bureau de formation économique, un centre de documentation.

Vers 1965, le Service d'éducation sera en pleine expansion. Cependant l'enseignement, souvent trop technique ou à caractère trop sociologique, a fait des mécontents. De plus, sa situation financière place souvent le Service d'éducation dans une position précaire.

Après avoir réclamé le droit à l'instruction publique gratuite, la C.S.N. s'intéresse plus spécifiquement, à partir des années 60, à l'éducation des adultes qui doit permettre à ceux qui le désirent d'améliorer leurs compétences ou d'en acquérir de nouvelles. Ce qui n'empêchera pas, au cours de la dernière décennie, un nombre grandissant de militants de la C.S.N. de remettre en question la notion de promotion sociale individuelle rattachée, entre autres, au système d'éducation.

Après avoir gagné le droit d'aller à l'école, la classe ouvrière se rendit cependant vite compte que l'instruction acquise par ce moyen n'était pas adaptée à ses besoins réels et ne lui permettait pas d'assurer sa promotion collective.

1.1.3.4 Le secteur agricole

Au cours des dernières décennies, l'agriculture du Québec est passée du stade artisanal au stade industriel. (...) Par ailleurs, et aussi paradoxalement que cela puisse paraître, nous avons l'impression que le secteur de la formation professionnelle agricole aux adultes est, quant à lui, passé du stade industriel au stade artisanal.

Source : *Pour être « Maître de notre développement » : la formation*, U.P.A., Montréal, 1980, p. 2.

La population agricole n'a cessé de décroître au cours du 20e siècle. En 1961, elle représentait un peu plus de 11% de la population totale, soit environ 600 000 agriculteurs vivant sur environ 100 000 fermes. En 1981, ces derniers ne représentent plus que 5% de la population et sont répartis sur 40 000 fermes.

Au cours des 20 dernières années, les agriculteurs ont dû faire face à une conjoncture économique de plus en plus difficile. À la suite des recommandations du « Rapport Parent » et de celles du « Rapport Lettre », en 1963, sur la formation professionnelle agricole, l'enseignement destiné aux agriculteurs se transforme de fond en comble et est intégré à l'ensemble du système scolaire. Cette intégration se fera, hélas, trop rapidement. Du jour au lendemain, les écoles moyennes sont fermées et les commissions scolaires prennent la relève. Dans les collèges, deux programmes sont élaborés : l'un, par le ministère de l'Éducation, et l'autre par le ministère de l'Agriculture, et la responsabilité partagée entraîne des conflits. Actuellement, les deux ministères révisent leurs programmes. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation s'est adjoint un comité consultatif formé de producteurs agricoles, en vue d'adapter son programme collégial et secondaire aux réalités actuelles de l'agriculture. Le ministère de l'Agriculture, quant à lui, est à la recherche de nouvelles formules pédagogiques.

Beaucoup d'efforts sont investis dans l'éducation des adultes, mais la multiplication des structures et le manque de concertation des différents niveaux d'intervention vont plutôt jouer contre une amélioration de la formation des agriculteurs. En 1966, la D.G.E.P. du M.E.Q. engage un agronome pour réorganiser l'enseignement destiné aux agriculteurs adultes. Un Comité consultatif provincial, composé de représentants du ministère de l'Agriculture, de l'U.C.C. et du M.E.Q., est formé pour l'élaboration de cours postscolaires agricoles. Il constitue la première structure d'enseignement agricole pour les adultes. Le premier objectif des cours organisés dans ce cadre est de pallier le manque de formation initiale des agriculteurs dans le domaine précis de l'agriculture. Dès la seconde année, en 1968-1969, 4 000 personnes s'inscrivent et les organismes d'enseignement sont débordés. Pour répondre à la demande, les cours sont donc enregistrés sur cassettes avec l'aide du Bureau pour l'aménagement de l'Est du Québec et Radio-Québec ; leur diffusion dans les régions est rendue possible grâce au concours d'animateurs, tous agriculteurs.

Entre 1970 et 1977, le nombre d'adultes inscrits à ces programmes diminue d'environ 12%[illegible]. Les agriculteurs réclament des activités de courte durée et plus spécialisées. Toutefois, de son coté, la D.G.E.A. alloue des sommes au prorata du volume d'activités de chaque institution d'enseignement. Dans ce contexte, les institutions ont tout avantage à organiser des activités de formation de longue durée et ce, bien souvent, au détriment des demandes des agriculteurs.

Jusqu'en 1978-1979, le gouvernement fédéral verse des allocations aux travailleurs autonomes. Les agriculteurs les utilisaient pour compenser les pertes subies par le manque à gagner dû au temps qu'ils passaient en dehors de leur ferme lorsqu'ils suivaient des cours. Ces allocations ont aidé ceux qui voulaient bénéficier d'une formation. Réagissant contre la politique d'austérité du gouvernement fédéral, la D.G.E.A. décide également, en 1979, de réserver des crédits spéciaux pour la formation des agriculteurs à temps partiel. Malgré cet effort et en dépit d'une amélioration des formules pédagogiques et des contenus, l'éducation proposée aux agriculteurs reste bien en deçà des besoins réels du milieu. Ces besoins sont, par ailleurs, difficiles à cerner, car les Commissions de formation professionnelle

(C.F.P.) et les Centres d'emploi et d'immigration du Canada (C.E.I.C.) qui effectuent, aux niveaux provincial et fédéral, le travail d'identification de ce genre de besoins, pénètrent moins dans le milieu agricole que dans le milieu urbain. Quant aux commissions scolaires, l'importance qu'elles accordent à l'éducation des agriculteurs varie en fonction des comités agricoles chargés d'orienter leurs décisions.

La clientèle est de plus en plus jeune, la moyenne d'âge est passée, de 1974 à 1977, de 44 ans à 39 ans. Elle est plus instruite et plus intéressée à suivre des cours pratiques que des cours généraux ou d'introduction. Enfin, la proportion de femmes inscrites aux cours augmente régulièrement, bien qu'elles représentent encore moins de 10% des étudiants adultes[38].

À l'heure actuelle, face aux transformations rapides de la réalité du monde agricole, et afin qu'il existe une véritable concertation entre tous les organismes travaillant dans le domaine de la formation des agriculteurs, le ministère de l'Agriculture réclame la suppression des intermédiaires, la reconnaissance des instituts de technologie, et il veut leur donner un statut qui leur permettrait d'être financés directement, et ce, de manière à tenir compte des aspirations et des besoins locaux tout autant que des orientations générales de l'agriculture québécoise.

De son côté, l'Union des producteurs agricoles qui représente la totalité des agriculteurs, fait des revendications de portée plus générale. Selon les membres de ce syndicat, la formation, pour réussir, doit être ancrée dans la réalité vécue par les adultes, de même qu'être globale, dans la perspective d'une éducation permanente.

Si on doublait l'emploi des fertilisants, ceci entraînerait un accroissement de la production variant entre dix et quatorze pourcent ; si on augmentait du double le degré de scolarité des agriculteurs, ceci entraînerait une augmentation de la production d'environ quarante pourcent.

Source : *L'enseignement professionnel agricole au Québec*, U.P.A., 1er juin 1977, 19 p.

1.1.3.5 Le mouvement coopératif

Dans les années 60, dans le contexte du développement et de l'institutionnalisation de la formation des adultes, le Mouvement coopératif Desjardins ne tarde pas à poser des gestes importants, telle la création de l'Institut coopératif Desjardins. C'est une expérience originale, qui favorise l'utilisation d'une pédagogie de participation. L'I.C.D. apparaît à une époque où la science et la technique envahissent tous les secteurs de l'activité et touchent tous les individus. Face au gonflement de la structure bureaucratique, l'I.C.D. veut former des citoyens en mesure de réagir. Entre 1963 et 1970, l'I.C.D. a accueilli 25 000 stagiaires.

Les secteurs les plus développés du mouvement coopératif (caisses populaires, coopératives agricoles, compagnies d'assurance) accordent une attention spéciale à la formation de leur personnel. Par exemple, depuis 1976, le Mouvement Desjardins a créé **trois programmes de formation** destinés aux dirigeants élus des divers conseils, aux gestionnaires et aux employés des caisses populaires. En 1979, il y consacre 5,5 $ millions. En dehors des revues *Ma Caisse populaire* et *La Revue Desjardins*, destinées au public, il n'existe pas de programmes de formation destinés aux membres et au public en général. Dans le secteur financier, qui regroupe, en plus des caisses populaires, les caisses d'établissement et les caisses d'entraide économique, les programmes d'éducation sont intégrés à des programmes de relations publiques, d'information et de mise en marché. Enfin, dans le secteur agricole, les mécanismes de communication entre le membre et sa coopérative prennent le plus souvent la forme d'assemblées d'information ou de bulletins de liaison.

Tableau 6
Évolution du mouvement coopératif

	1954	1959	1964
Mutuelles-incendie	245	237	225
Caisses populaires	1 130	1 194	1 292
Coopératives agricoles	600	507	415
Coopératives de consommation	175	a	a
Coopératives de pêche	28d	29d	25d
Coopératives forestières	53	50	80
Coopératives d'habitation	50e	67e	22f
Coopératives d'électricité	50	58	—
Coopératives étudiantes(g)	50	a	20

a) donnée non disponible
b) comprend vraisemblablement des coopératives mixtes
c) dont trois ou quatres aux îles
d) ne comprendrait pas les coopératives des îles
e) dont plusieurs seraient inactives
f) actives
g) excluant les caisses populaires

Source : Gaston Deschênes, « Le mouvement coopératif est-il cyclique ? », *La Revue Desjardins*, vol. 44, no 4, 1978, p. 18.

À l'exemple des caisses populaires Desjardins, les secteurs non fédérés[illegible], qui ne disposent pas des ressources financières que procure le regroupement des coopératives locales, se préoccupent aussi de la formation de leurs membres. Diverses formules sont utilisées : discussions, cours sur la coopération, soirées d'information, « assemblées de cuisine ». La formation « sur le tas » est privilégiée, tout comme la participation active des membres.

Quant aux coopératives de consommation, regroupées au sein de la Fédération des magasins coop, elles mettent l'accent sur l'éducation des consommateurs. En 1970, on dépensait 20% des surplus d'opération à des fins éducatives. Par exemple, le *Journal coop* est un moyen privilégié d'éducation. C'est la Fédération des magasins coop qui a mis sur pied, en 1970, l'Institut de protection et d'information du consommateur, organisme voué à la défense des intérêts du consommateur. En se mettant à l'écoute de ce dernier, en l'informant sur la nutrition, l'étiquetage, l'économie familiale, etc., en prenant sa défense, l'I.P.I.C. voulait permettre à ses membres de devenir des consommateurs avertis. En 1980, la Division de la promotion coopérative de la Fédération produit du matériel didactique, fournit des conseils et collabore avec les coopératives locales à des projets éducatifs.

Dans les universités, on ne demeure pas en reste. L'Université de Sherbrooke crée, en 1967, une chaire de coopération. En 1968, l'Université Sir George Williams offre un cours de coopération. Ces cours s'adressent surtout aux cadres. Enfin, depuis 1970, certaines universités tentent de développer l'enseignement et la recherche sur la coopération, sous tous ses aspects, en offrant des programmes de formation ou d'aide technique aux gens du milieu coopératif. Ainsi, l'Institut de recherche et d'enseignement pour les coopératives de l'Université de Sherbrooke (I.R.E.C.U.S.) succède, en 1976, à la chaire de coopération, et offre, depuis 1979, un programme de certificat à l'intention des gestionnaires, cadres et dirigeants des coopératives[illegible]. Il offre aussi un programme de perfectionnement plus

souple où l'équipe d'animateurs se déplace pour aller rencontrer les coopérateurs dans leur milieu. La Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal a également créé un programme de certificat en coopération, en 1977, qui s'adresse à une clientèle plus large englobant tous ceux qui s'intéressent au phénomène coopératif.

La Télé-université de l'Université du Québec offrait quant à elle, en 1974, à 4 500 personnes, un cours d'initiation à la coopération. Comme complément aux cours télévisés, des séminaires sont organisés sur la base d'ateliers d'une journée avec animateurs et portent sur des thèmes liés à la réalité coopérative régionale. Ce cours a été dispensé à bon nombre de femmes, de coopérateurs, d'élus ou de membres du personnel des coopératives. Dans l'ensemble, les programmes offerts par les universités s'adressent plus au personnel de direction du mouvement coopératif qu'aux membres. Ces programmes répondent aux besoins des institutions coopératives qui, pour faire face à la concurrence des entreprises privées, doivent pouvoir compter sur un personnel efficace et formé.

Maintenant que le mouvement coopératif est solidement implanté au Québec, se dessine un renouveau dans le domaine de l'éducation coopérative. Dans le cadre de la Conférence socio-économique sur la coopération tenue à Montréal en février 1980, le gouvernement provincial a clairement affirmé sa volonté d'appuyer l'action du mouvement coopératif. L'École nationale d'administration publique offre, d'ailleurs, un cours de coopération aux fonctionnaires.

À l'instigation des principales fédérations coopératives, le Conseil de la coopération du Québec a, pour sa part, publié les résultats d'une recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative. La Fédération des magasins coop, qui a toujours apporté une attention particulière à l'éducation, vient, quant à elle, d'annoncer la mise sur pied d'un programme de perfectionnement à l'intention des administrateurs élus des coopératives. De telles initiatives sont susceptibles de favoriser une certaine reprise en main des coopératives par les coopérateurs.

1.1.3.6 Les organisations de citoyens

L'émergence d'organisations populaires principalement préoccupées par l'éducation et/ou la culture populaire s'inscrit dans la dynamique générale des mouvements populaires. C'est à Montréal que sont apparus les premiers comités de citoyens, en réaction contre l'inertie des représentants municipaux face aux problèmes urbains. En effet, au cours du 20e siècle, le tissu urbain s'est transformé substantiellement, afin de s'adapter aux nouvelles fonctions que Montréal doit assumer pour favoriser le développement du capital et permettre une concentration des activités économiques. C'est précisément dans ce contexte qu'apparaissent les comités de citoyens dans les quartiers du sud-ouest de Montréal, les plus touchés par la détérioration de l'environnement.

Les premiers comités se mobilisent sur des problèmes relatifs au logement, aux loisirs, à la santé, aux services municipaux et à l'éducation. Les revendications portant sur les questions scolaires ont trait non seulement aux problèmes d'aménagement, de construction de locaux, d'élargissement du nombre de cours, mais aussi à la redéfinition de l'éducation[illegible]. ... *puisqu'on demandait aussi des cours d'éducation populaire de même que des modifications aux cours de recyclage pour les chômeurs et assistés sociaux.*[illegible].

Ainsi, à ce moment, la question de l'éducation, sans être posée en termes clairs et définis, s'inscrit tout de même concrètement dans les pratiques, les luttes et les mobilisations des comités de citoyens.

Les années 1968-1969 voient surgir un nouveau « questionnement » sur le rôle et la portée des pratiques des comités de citoyens. Rappelons que deux grandes tendances s'affrontent sur la question de l'action dans le milieu populaire. Pour certains, le passage à l'action politique est inévitable et nécessaire, face au plafonnement des pratiques défensives des comités de citoyens, ce qui va entraîner une rupture de plus en plus grande de la part de ces groupes face à l'État, devenu l'ennemi principal. Pour les autres, la question du choix politique s'avère prématurée, et l'on préfère s'en tenir au travail de quartier, tout en développant l'aspect « service » des interventions des groupes populaires. En ce sens, l'action de ces derniers veut s'orienter vers la solution de problèmes locaux par les citoyens eux-mêmes et non plus sous l'impulsion ou sous le leadership d'un animateur. De plus, les objectifs d'éducation des comités de citoyens cèdent le pas à des objectifs de gains matériels. Ce courant au sein des organisations populaires se développe rapidement, surtout au début des années 70 et ce, notamment grâce à l'injection de sommes importantes du gouvernement fédéral sous le couvert des Programmes perspective jeunesse ou d'initiative locale (P.I.L.).

Parallèlement à ce bouillonnement au sein des organisations populaires, s'effectue un regroupement d'organisations intervenant dans le domaine de l'éducation. L'Institut canadien d'éducation des adultes joue, à cet effet, un véritable rôle de catalyseur.

Dès 1949, l'Institut, qui existe depuis 1956[9], amorce un travail de sensibilisation auprès d'un certain nombre de groupes populaires, en vue notamment de permettre à ceux-ci de se rapprocher, de mieux se connaître et de tenter de définir les perspectives de l'éducation populaire. C'est ainsi que peu à peu se structure le *Carrefour des groupes populaires* composé d'une trentaine d'organismes s'occupant de culture et d'éducation populaire. L'assemblée générale de l'I.C.E.A. de 1970, à laquelle les groupes populaires sont invités à titre d'observateurs, va permettre à ces derniers de prendre conscience de leur importance et de l'enjeu fondamental que représentent les formes non scolaires d'éducation. Mais, ce n'est réellement que l'année suivante que les groupes populaires se font entendre. Suite à de nombreuses discussions, l'I.C.E.A. fait siennes les réflexions des organisations populaires sur le droit des milieux défavorisés à une éducation qui leur convienne, et adopte comme priorité de travail : *le développement social des milieux défavorisés*[10].

Ces nouvelles pratiques, davantage circonscrites, amènent les groupes existants, au début des années 70, à établir de nouveaux rapports à l'éducation, en saisissant l'importance de la formation et de l'information. Pour les organisations intervenant dans le domaine de l'éducation populaire, la décennie 70 est la période privilégiée pour se regrouper et se mobiliser autour des problèmes propres au secteur de l'éducation. C'est dans ce contexte qu'est mis sur pied, en 1971, le Centre de formation populaire. Le C.F.P. se définit comme un carrefour ouvert aux militants des milieux ouvriers et populaires. Il offre à ses membres des sessions de formation, organise des débats et journées d'études, et leur fournit différentes publications. Par ailleurs, à partir de 1970, la Commission des écoles catholiques de Montréal appuie la création de six centres d'éducation populaire sur son territoire, dont les objectifs sont la promotion collective des milieux populaires.

Au cours de la dernière décennie, les organisations ont systématisé leurs revendications et luttes autour de problèmes et questions précises, tel le problème du financement de l'éducation populaire. Dès 1972, l'I.C.E.A. publie, à la demande des organismes populaires, un mémoire sur *Le financement des organismes d'éducation populaire* par le gouvernement provincial, qui propose une série de mesures visant *la redéfinition de l'éducation populaire de façon à permettre le financement d'activités éducatives originales caractéristiques de ce type d'éducation, (...) l'extension des subventions publiques (...) à des ensembles de projets (...) une classification des organismes assortie d'un système d'accréditation et de subventions statutaires, (...) et enfin ...(une révision des)... barèmes employés à l'heure actuelle pour l'appréciation du coût des projets, les normes du ministère de l'Éducation ne correspondant absolument plus à la réalité des années soixante-dix*[19].

Si ces propositions ne se sont pas concrétisées, la publication du mémoire a quand même eu pour effet de sensibiliser la population et le gouvernement aux besoins des groupes. Ainsi, le M.E.Q., à partir de 1974, augmente peu à peu son financement au chapitre de l'éducation populaire autonome, mais cela n'a pas entraîné un changement radical des politiques de financement, s'il faut en croire le document publié par l'I.C.E.A. en 1977.

À la fin de cette décennie, ces organisations se sont donné une définition de l'éducation populaire autonome, qui a pour base la promotion collective des milieux populaires par la « prise en charge collective du milieu et « l'action collective de transformation du milieu »[20].

Parallèlement au développement des organisations populaires se structurent et se regroupent des associations de femmes. Plusieurs surgissent comme groupes de pression face aux gouvernements et réussissent à rassembler un nombre élevé de femmes. Les années 60 et 70 peuvent être caractérisées par l'élargissement des revendications des femmes, qui touchent désormais l'ensemble des conditions spécifiques d'oppression et d'exploitation dont elles sont victimes, aussi bien dans la société en général que dans leur vie privée.

Jusqu'à la fin des années 60, les principales revendications des organisations féministes ont visé l'égalité avec les hommes. Par la suite se développe un courant plus radical cherchant à aller aux sources de l'oppression des femmes et réclamant, entre autres, le droit pour les femmes de définir ce qu'elles veulent touchant leur santé, leur éducation, leurs loisirs, etc. Enfin, plus récemment, se sont multipliées des organisations de femmes intervenant dans différents secteurs et mettant en avant des revendications plus larges pouvant toucher toutes les femmes : pensons aux revendications contre la violence ou la pornographie. Afin de mener à bien ces luttes, les regroupements de femmes (A.F.É.A.S., F.F.Q., Comités de la condition féminine des centrales syndicales, etc.) se sont donné des outils de formation et d'information qui ont permis, dans une certaine mesure, une prise de conscience par les femmes et par certains hommes, de la situation faite à plus de la moitié de la population. En 1973, le gouvernement crée le Conseil du statut de la femme. Cet organisme d'étude et de consultation met sur pied des services de documentation, de recherche et d'information destinés aux femmes. Dorénavant, les gouvernements ne pourront plus aussi facilement faire fi de la réalité et des demandes des femmes.

1.1.3.7 Le secteur culturel

Des années 50 à 80, le Québec s'est grandement développé culturellement. Après un long cheminement, tous les domaines de la culture (peinture, chanson, poésie, théâtre, roman et cinéma) vont apporter leur contribution à la définition d'une identité culturelle originale chez les francophones, ce qui amène les Québécois anglophones à redéfinir la leur part rapport aux États-Unis et au reste du Canada anglais. À partir de 1967, des liens plus étroits, et surtout plus égalitaires, vont se nouer avec la France. On assiste à la création de super-structures, tel le ministère des Affaires culturelles en 1961. La télévision devient le principal *moyen de connaissance du monde pour la plupart des individus de toute condition*[illegible]. Radio-Canada va produire des émissions éducatives, comme « Point de Mire » ou « Sciences et réalités ». Télévision à mandat éducatif, Radio-Québec voit le jour en 1969.

Les bibliothèques, de leur côté, connaissent un essor remarquable même s'il reste beaucoup de travail à faire dans ce domaine. En 1959, le Québec se dote enfin d'une législation en matière de bibliothèques publiques. Les bibliothèques se sont modernisées, elles ont adopté des méthodes scientifiques de gestion. Des bibliothèques centrales de prêts (B.C.P.) ont été organisées sur le territoire. Elles sont au nombre de dix en 1980. À la suite des Lois 22 et 63, la Loi 101 vient, en 1977, confirmer le caractère spécifique de la province. On fait un effort pour redéfinir et valoriser les acquis du passé. Télé-université, sensible à la qualité de la langue et à la connaissance du patrimoine, dispense des activités sur le patrimoine et lance, en 1978, en même temps qu'elle inaugure l'année du français, les cours « Français pour tous, français pour tout ». Enfin, de nombreux groupes populaires, des organisations ouvrières, et des radios et télévisions communautaires travaillent à valoriser une culture qui se veut québécoise.

Conclusion

C'est dans ce contexte, et pour répondre aux pressions de plusieurs milieux qui demandaient une politique globale de l'éducation des adultes, que le gouvernement du Québec créait, en janvier 1980, la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes, en lui confiant le mandat d'élaborer cette politique.

L'histoire du développement de l'éducation des adultes, dont nous avons donné ici un aperçu[illegible], n'est qu'une longue suite de tentatives de réponses à des besoins collectifs ou individuels. Entre 1850 et 1900, nous avons pu retracer de nombreuses expériences d'éducation des adultes, surtout dans le milieu agricole, qui visent à outiller la population. Entre 1900 et 1950, se structurent, s'organisent et se systématisent les expérimentations en éducation des adultes. Les lieux d'éducation foisonnent. Les populations touchées sont de plus en plus diversifiées et le gouvernement fédéral, à la faveur de la crise et de la guerre, occupe le champ de la formation professionnelle. Enfin, plus près de nous, au cours des 20 dernières années, se sont institutionnalisées la majorité des pratiques d'éducation destinées aux adultes. Alors que jusque là la formation se faisait surtout dans des lieux liés au travail ou à la vie associative, l'institution scolaire, à la faveur de la réforme en éducation, a pris une place prépondérante que nous évoquerons dans les différentes sections du rapport concernant le monde scolaire. Parallèlement au mouvement d'institutionnalisation en éducation des adultes, sont apparues en milieu urbain des organisations autonomes et populaires qui renouent avec les pratiques d'éducation populaire et qui semblent porteuses d'avenir. Cependant, les coupures budgétaires effectuées dans le budget de l'éducation des adultes en 1980 ont sérieusement compromis tous ces efforts, mais elles appartiennent au présent, et nous en ferons état plus particulièrement dans le chapitre sur le financement.

Notes

(1) J. Hulliger, *L'enseignement social des évêques canadiens de 1891 à 1950*, Montréal, Fides, 1958, p. 34-35.

(2) J. Hulliger, *op. cit.*, p. 64.

(3) Les informations suivantes sont tirées de l'ouvrage, P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *Histoire du Québec contemporain*, Montréal, 1979, Boréal Express, p. 239-250.

(4) L.P. Audet, *Le système scolaire du Québec*, Beauchemin, Montréal, 1969, p. 18.

(5) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 240.

(6) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 242.

(7) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 245.

(8) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 245.

(9) N. Mair, *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Quebec*, C.S.E., 1980, p. 71.

(10) Par exemple, en 1635 est fondé le Collège des Jésuites à Québec; suivent: le Séminaire de Québec (1663), le Petit Séminaire de Québec (1668), le Collège de St-Hyacinthe (1811), les Collèges de Ste-Thérèse et de Chambly (1824), le Collège de l'Assomption (1832), le Collège de Joliette (1846). Les Jésuites fondent le Collège Ste-Marie (1850). En 1853 sont fondés les Collèges de Ste-Marie de Monnoir et de Lévis, etc.

(11) William Ryan, *The Clergy and Economic Growth in Quebec*, (1896-1914), PUL, Québec, 1966, p. 224.

(12) William Ryan, *op. cit.*, p. 225.

(13) *Journal d'agriculture*, juillet 1880, p. 91, cité dans Bruno Jean « Les idéologies éducatives agricoles (1860-1890) et l'origine de l'agronomie québécoise », *Cahiers de l'Institut supérieur des sciences humaines*, Québec, no 7, 1977, p. 28.

(14) *Idem*.

(15) Jean-Pierre Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec*, 1867 à 1965, thèse de doctorat, Faculté des lettres, Université Laval, 1981, p. 25.

(16) J.P. Charland, *op. cit.*, p. 17.

(17) J.P. Charland, op. cit., p. 25.

(18) R. Heap, « Un chapitre dans l'histoire de l'éducation des adultes au Québec : les écoles du soir, 1889-1892 », dans *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 34, no 4, mars 1981, p. 617.

(19) R. Heap, *op. cit.*, p. 605.

(20) R. Heap, *op. cit.*, p. 610.

(21) « De l'association », *La Minerve*, 5 juin 1843, dans Yvan Lamonde, *Les bibliothèques de collectivités à Montréal 17e et 19e siècle : sources et problèmes*, Montréal 1979, p. 364.

(22) Létourneux, L.O., « La société canadienne », 1845, dans Yvan Lamonde, *op. cit.*, p. 363.

(23) Yvan Lamonde, « Culture de masse au Québec au XIXe et XXe siècle », *Research McGill*, 21 janv.-fév. 1975, p. 14-20.

(24) Yvan Lamonde, *ibid*, p. 4.

(25) Céline Robitaille-Cartier, *Livre, bibliothèque et culture québécoise*, A.S.T.E.D., 1977, p. 341.

(26) Les informations suivantes sont tirées de l'ouvrage de P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 350 et suivantes.

(27) Il semble que le Québec du début du XXe siècle a bel et bien atteint le stade d'une société industrielle où la production des biens manufacturés représente l'élément moteur de l'économie. Comme le souligne André Raynauld : « le problème du Québec n'est pas celui d'un retard de croissance mais celui d'une croissance dont les caractéristiques structurelles et démographiques sont différentes de celles de certaines autres provinces du pays ». Nous faisons nôtre l'explication donnée par Linteau, P.A., Durocher, R., Robert, J.C., *op. cit.*, p. 378-379.

(28) Jean Hamelin, Jean Provencher, *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1981, p. 120.

(29) Mario Dumais, « L'Économie québécoise contemporaine », dans Rodrigue Tremblay, dir., *l'Économie québécoise, histoire, développement, politique*, Montréal, P.U.Q., 1967, p. 115.

(30) François-Albert Angers et Roland Parenteau, *Statistiques manufacturières du Québec, 1665-1948*, Montréal, Institut d'économie appliquée, H.E.C., 1966, p. 158.

(31) Jacques Rouillard, *Histoire de la CSN (1921-1981)*, Montréal, Confédération des Syndicats Nationaux et éd. Boréal Express, 1981, p. 113.

(32) Mgr. A. Tessier, « Les écoles ménagères au service du foyer », dans Michèle Jean, *Québécoises du 20e siècle*, Montréal, Quinze, 1977, p. 161.

(33) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 533-534.

(34) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 534.

(35) P.A. Linteau, R. Durocher, J.C. Robert, *op. cit.*, p. 534.

(36) Les informations de cette section sont tirées de la thèse de doctorat de Nicole Thivierge, *L'enseignement ménager familial au Québec, 1880-1970*, Université Laval, Québec, mai 1981, 562 pages.

(37) N. Thivierge, *op. cit.*, p. 171.

(38) J.M. Couet, agronome, *L'instruction et l'éducation des jeunes ruraux*, trente-et-unième cours à domicile, année 1956-57, U.C.C. Montréal, 106 p.

(39) Yvon Daneau, « Caractéristiques du mouvement coopératif québécois », *Le mouvement coopératif du Québec et l'éducation des adultes*, Montréal 1970, *Les cahiers de l'I.C.E.A.*, nos 10-11., p. 24.

(40) Voir Gaston Deschênes, « Le mouvement coopératif est-il cyclique ? », *La Revue Desjardins*, vol. 44, no 4, 1978, p. 17.

(41) Yves Roby, *Alphonse Desjardins et les caisses populaires 1854-1920*, Montréal Fides, 1964, p. 92.

(42) Yves Roby, *op. cit.*, p. 125.

(43) Anatole Vanier, *Le comptoir coopératif*, Montréal, 1916, p. 9 (brochure no 55 de l'École sociale populaire).

(44) Anatole Vanier, *op. cit.*, p. 7.

(45) Eustache-G. Sergerie, *Les bienfaits de la coopération chez les pêcheurs gaspésiens*, thèse de maîtrise, Commerce, Université Laval, 1950, p. 30.
p. 30.

(46) Gérard Filion, *Notions élémentaires de coopération*, Montréal, Librairie de L'U.C.C., 1939, p. 21-22.

(47) Voir Conseil supérieur de la coopération (quatrième congrès général des coopérateurs), *L'éducation dans le mouvement coopératif*, Québec, 1943, p. 69-70.

(48) Voir Léopold Godbout, prêtre, École populaire de coopération, Québec, Conseil supérieur de la coopération, (1944), p. 71.

(49) Jean-Pierre Charland, *L'Enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*, thèse de doctorat, Faculté des lettres, Université Laval, 1981, p. 167-168.

(50) Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 171.

(51) Marcel Fournier, *Communisme et anti-communisme au Québec 1920-1950*, Laval, Québec, ed. coopératives Albert Saint-Martin, 1979, p. 14.

(52) Claude Larivière, *Albert Saint-Martin, militant d'avant-garde (1865-1947)*, (Laval, Québec ed, coopératives Albert Saint-Martin, 1979), p. 133.

(53) Marcel Fournier, *op. cit.*, p. 15.

(54) Claude Larivière, *op. cit.*, p. 17-18.

(55) Claude Larivière, *op. cit.* p. 21.

(56) Gilles Laflamme, *L'éducation syndicale à la Confédération des syndicats nationaux* (thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1965), p. 28-29.

(57) Wilfrid Côté, ptre., *L'éducation ouvrière dans les syndicats catholiques du diocèse de Sherbrooke de 1918 à 1956* (Rome, Instituto Scientiarum Socialium Pontificese Universitatis Gregorianae, 1965).

(58) Marcel Rioux, *Les Québécois*, Le Seuil, Paris, 1974, p. 38.

(59) Gérard Martin, « La direction des bibliothèques publiques du Québec », in *Livre, bibliothèque et culture québécoise*, ASTED, 1977, tome 2, p. 651.

(60) Blanche Faucher, « Votre auteur préféré » à la Bibliothèque de Montréal, in *Livre, bibliothèque et culture québécoise*, *op. cit.*, p. 389.

(61) Raymond Tanghe, *Pour un système cohérent de bibliothèques au Canada français*, Fides, 1952, p. 15.

(62) Raymond Tanghe, *op. cit.*, p. 61.

(63) Denis Monière, *Le développement des idéologies au Québec*, Québec/Amérique, Montréal, 1977, p. 293.

(64) I.C.E.A., *L'éducation des adultes est-elle plus qu'un « business » à rentabiliser ?*, mémoire soumis à la C.É.F.A., décembre 1980, p. 13.

(65) Paul Bélanger, « L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente », *Éducation permanente*, mars-avril 1977, no 38, p. 47.

(66) *Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes*, (Rapport Ryan), 1964, p. IV.

(67) M.E.Q., *Premier rapport du ministre de l'Éducation*, Québec, 1965, p. 9.

(68) I.C.E.A., « Pour une démocratisation de l'éducation des adultes », dans *Dix éléments-clé*, no 2, 1980, p. 3.

(69) Pour comprendre ce qui se passa durant ces deux années voir France Lagacé, *Multi-Media*, thèse de maîtrise, Université de Montréal, 1974.

(70) « Multi-media n'est plus », dans l'*I.C.E.A.*, volume 7, nos 3-4, 1971, p. 16.

(71) Paul Bélanger, *op. cit.*, p. 49.

(72) Jean-Pierre Charland, *L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965*, thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université Laval, 1981, p. 266-267.

(73) Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 268, et Jean Dansereau, *Aspects constitutionnels des programmes de formation de la main-d'oeuvre*, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1973, p. 19.

(74) Jean Dansereau, *op. cit.*, p. 13; André Petit, *La formation professionnelle des adultes : historique et évolution de l'expérience québécoise dans le contexte canadien*, thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université Laval, 1972, p. 171.

(75) André Petit, *op. cit.*, p. 137.

(76) Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 241-246.

(77) Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 246-268-373.

(78) André Petit, *op. cit.*, p. 169.

(79) André Petit, *op. cit.*, p. 244.

(80) Yvon Pineau, *Politiques gouvernementales se rapportant à la formation des enseignants du secteur professionnel de 1940 à 1969*, thèse de maîtrise, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1978, p. 84.

(81) Yvon Pineau, *op. cit.*, p. 256.

(82) Rémi Gagné, « Le service de formation et son action », *Cahiers de l'I.C.E.A.*, nos 8-9, p. 50-51.

(83) Charles E. Thérien, « Aide à l'apprentissage », *Relations Industrielles*, volume 7, no 4, septembre 1952, p. 289.

(84) Louis-Marie Tremblay, *Idéologies de la C.S.N. et de la F.T.Q. 1940-1970*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1972, p. 204.

(85) Louis-Marie Tremblay, *op. cit.*, p. 204.

(86) Jean Gauthier, *L'éducation ouvrière dans la région de Montréal*, thèse de maîtrise, Relations industrielles, Université de Montréal, 1955, p. 30.

(87) « Notre histoire, *Le monde ouvrier*, décembre 1977, à l'occasion du vingtième anniversaire de la Fédération des travailleurs du Québec, p. 12; on peut également consulter Jean Gauthier, *op. cit.*, p. 28.

(88) Jean Gauthier, *op. cit.*, p. 35.

(89) Jean Gauthier, *op. cit.*, p. 20.

(90) Louis-Marie Tremblay, *op. cit.*, p. 207.

(91) « Notre histoire », *Le monde ouvrier*, décembre 1977, à l'occasion du vingtième anniversaire de la Fédération des travailleurs du Québec, p. 8.

(92) Wilfrid Côté, prêtre, *L'éducation ouvrière dans les syndicats catholiques du diocèse de Sherbrooke de 1918 à 1956*, Rome, Instituto Scientiarum Socialum Pontificiae Universitatis Gregorianae, 1965, p. 72.

(93) Wilfrid Côté, prêtre, *op. cit.*, p. 10-12.

(94) Gilles Laflamme, *L'éducation syndicale à la Confédération des syndicats nationaux*, thèse de maitrise, Relations industrielles, Université Laval, 1968, p. 61-62.

(95) Fernand Jolicoeur, *La formation syndicale à la C.S.N.*, Montréal, Service d'éducation de la C.S.N., 1966, p. 2; Gilles Laflamme, *op. cit.*, p. 65-67-86.

(96) Wilfrid Côté, prêtre, *op. cit.*, p. 85.

(97) Gilles Laflamme, *op. cit.*, p. 70.

(98) Wilfrid Côté, prêtre, *op. cit.*, p. 100.

(99) Gilles Laflamme, *op. cit.*, p. 70.

(100) Gilles Laflamme, *op. cit.*, p. 59.

(101) Gilles Laflamme, *op. cit.*, p. 72, 76-77, 80.

(102) Louis-Marie Tremblay, *op. cit.*, p. 91.

(103) Fernand Jolicoeur, *op. cit.*, p. 5.

(104) Mémoire présenté à la C.É.F.A. par la Direction générale de l'enseignement, ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation, Québec, décembre 1980, p. 17.

(105) « L'Institut coopératif Desjardins 1963-1969 », *La Revue Desjardins*, vol. 35, no 3, mars 1969, p. 56.

(106) Les coopératives d'habitation, les coopératives étudiantes, les coopératives funéraires, les coopératives de taxi, les coopératives de travail, les clubs d'aliments naturels, les comptoirs alimentaires et les garderies coopératives.

(107) Voir Claude Pichette, « La chaire de coopération de l'Université de Sherbrooke », *Le mouvement coopératif et l'éducation des adultes*, Montréal, 1970, p. 172.

(108) Voir Francine McKenzie, « Coop-001 : un projet de promotion de formation professionnelle », *La Revue Desjardins*, vol. 41, no 4, p. 19-22, et Conseil de la coopération du Québec, *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative*, (S.L., c1980), p. 269-270.

(109) Comme le souligne P. Hamel dans sa revue de la littérature portant sur les mobilisations populaires, certains auteurs, Anne Légaré, Luc Martin et Robert Mayer établissent une typologie des champs d'intervention des comités de citoyens. *Dans son étude, Anne Légaré qui analyse l'intervention des comités de citoyens actifs jusqu'à l'automne 1968, établit que leurs champs de revendication peuvent être regroupés sous cinq thèmes à savoir les questions scolaires, les services municipaux, les problèmes de logement, les loisirs et la santé. (...) Dans un article sur les comités de citoyens rédigé à la même époque, Luc Martin et Robert Mayer établissent un découpage similaire. Ils distinguent comme suit les principaux champs de revendication : a) domaine du bien-être social b) santé c) éducation et travail d) logement et rénovation urbaine e) loisirs.* Hamel Pierre, *Analyse des pratiques urbaines revendicatives à Montréal (1963-1976). Portée et limites de l'action politique autour de la question du logement*, thèse de doctorat, Faculté d'aménagement, Université de Montréal, mai 1979, p. 201.

(110) Hamel, P., *op. cit.*, p., 202.

(111) Comme l'indique un court texte produit par l'I.C.E.A., ...*l'I.C.E.A. constitua de 1960 à 1967, un élément-clé de promotion d'un système public d'éducation des adultes. Amené à exercer un rôle critique face à la mise en place des structures, l'I.C.E.A. depuis 1969, a centré de plus en plus ses efforts d'abord sur l'éducation des adultes face au développement des milieux défavorisés, puis sur la promotion de l'éducation populaire autonome*..., I.C.E.A., *Présentation de l'I.C.E.A.*, Montréal, 1977, p. 1-2.

(112) *L'I.C.E.A. de cette époque est fortement aiguillonné par les groupes populaires qui y font une entrée remarquée à l'Assemblée annuelle de 1971 tenue au Manoir l'Estérel. Pour la première fois, l'I.C.E.A. est confronté avec les groupes populaires. Après un débat extrêmement houleux, l'Institut se donne une priorité : le développement social des milieux défavorisés. C'est le premier virage important de son histoire et son action s'en trouve sensiblement modifiée.* L'I.C.E.A., *Document de travail, Assemblée générale d'orientation*, décembre 1980, Montréal, p. 6.

(113) Jean Cazeneuve, « L'homme télé-spectateur », p. 93, dans Réginald Grégoire, *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978, p.21.

(114) Ces points de repère historiques sont tirés d'un travail préparé par la Commission qui sera publié sous forme d'annexe.

Chapitre 2

1.2. L'éducation des adultes d'aujourd'hui à demain

Le système éducatif n'est pas une réalité isolée, mais un des rouages du système social, une des institutions que se donne le système social pour remplir un certain nombre de fonctions dont, en particulier, celle d'assurer sa « reproduction ». Il ne peut donc être question de le changer indépendamment de tout le contexte socio-politique, dont il est étroitement dépendant.

Source : Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris, 1973, p. 49.

L'éducation des adultes ne peut être conçue et organisée en vase clos, uniquement selon sa propre logique et ses propres impératifs. Nous l'avons vu précédemment, elle est dépendante du contexte général dans lequel elle s'insère. Les repères historiques qui précèdent nous ont montré que, depuis les débuts de l'éducation des adultes jusqu'à tout récemment, sa principale raison d'être a été, quelle que soit l'époque, de répondre à des besoins ponctuels et à des changements de tous ordres, économiques la plupart du temps, mais aussi sociaux, politiques et culturels. En raison des transformations profondes qu'a subies notre société ces dernières années, il importe plus que jamais de tenir compte de ces réalités dans l'élaboration d'une politique d'ensemble dans le domaine de l'éducation des adultes.

1.2.1 Le contexte des années 80 : éléments de prospective

Parce qu'elle se veut réaliste et fonctionnelle à court et à moyen terme, la politique que nous proposons tient compte des nouvelles réalités de l'économie et des marchés de travail, ainsi que de l'évolution récente du Québec. Le bref tableau qui suit indique les mutations marquantes qui ont eu des incidences sur les orientations de l'éducation des adultes, et cet exercice nous fait réaliser à quel point le champ de l'éducation des adultes intègre toutes les dimensions humaines. Nous y reviendrons plus loin.

1.2.1.1 Les effets de la récession économique

Le Québec, comme toutes les sociétés industrialisées d'ailleurs, traverse actuellement une période économique de plus en plus difficile ; récession, inflation, chômage sont devenus des mots familiers dans les conversations. On parle de « crise économique », de « stagflation ». Les citoyens et citoyennes du Québec sont forcés de composer avec une réalité financière précaire et instable. En dehors des indicateurs économiques classiques (taux d'inflation, taux de chômage, taux d'intérêt, indice des prix à la consommation, etc.), les gens sont moins confiants et renvoient souvent à des situations nouvelles, qui les touchent quotidiennement et qui contrastent avec la période de croissance économique, de plein emploi et d'aisance budgétaire du début des années 70, et encore plus des années 60. L'abondance a eu ses heures de gloire et il semble bien que ce n'est pas dans un avenir immédiat qu'un retour à cette période s'effectuera.

Pensons à la hausse vertigineuse des prix des aliments et du pétrole, à la baisse du pouvoir d'achat, à la dévaluation du dollar, à l'augmentation des loyers et des taux hypothécaires, etc. La situation est inquiétante pour la travailleuse et le travailleur moyen du Québec qui subit plus durement les contraintes de cette détérioration économique. Certaines catégories de personnes ont vu leur situation s'aggraver, les bénéficiaires de l'aide sociale, les chômeurs, les personnes retraitées, les jeunes travailleurs et travailleuses, les employés au salaire minimum ou vivant en deçà du seuil de la pauvreté, les familles monoparentales, etc. Cette situation ne fait malheureusement qu'amplifier les inégalités sociales.

55% des adultes participent à des activités éducatives au Québec.

Source : C.É.F.A., *Sondage sur les adultes et leurs activités éducatives*, annexe 2, 1981, tome 1.

Bref rappel méthodologique du sondage entrepris dans le cadre des travaux de la Commission :

Le sondage s'est effectué en deux phases distinctes à l'aide de quatre questionnaires différents.

La première phase consistait à élaborer un modèle d'échantillonnage de façon à représenter la population âgée de 17 ans et plus, dans neuf des dix régions administratives du Québec. À l'aide de la méthode du hasard systématique, on a tiré 14 000 numéros de téléphone des annuaires téléphoniques de toutes les régions administratives du Québec, à l'exception de la région 10 (Nouveau-Québec) qui a été exclue de l'échantillon pour respecter les contraintes budgétaires.

Des 12 495 cas constituant l'échantillon définitif, 8 856 personnes (70,9%) ont accepté de compléter l'entrevue. Les entrevues téléphoniques, d'une durée moyenne de dix minutes chacune, ont été effectuées par les interviewers professionnels du Centre de recherche sur l'opinion publique (C.R.O.P.) entre le 10 novembre et le 2 décembre 1980, à partir d'un questionnaire d'une quarantaine de questions.

La deuxième phase consistait à tirer un deuxième échantillon de l'échantillon d'analyse de la première collecte. On voulait obtenir un total d'environ 2 400 entrevues complétées lors de la deuxième collecte ; soit environ 600 entrevues pour chacun des quatre groupes de répondants (en formation de type professionnel, de type social et culturel, de type autodidactique, et ceux qui n'avaient entrepris aucune activité éducative de formation). Les taux de réponses pour cette deuxième phase varient entre 68,8% et 74,8%.

Les entrevues téléphoniques, là encore d'une durée moyenne de dix minutes chacune, ont été réalisées également par C.R.O.P. et elles se sont déroulées entre le 6 et le 22 mai 1981.

Les réformes proposées par cette politique d'ensemble tiennent compte, autant que faire se peut, non seulement du contexte de restrictions budgétaires qu'impose l'économie actuelle, mais aussi de la part de responsabilités des différents partenaires sociaux engagés dans l'éducation des adultes, l'État, les institutions scolaires bien sûr, les entreprises privées et publiques, le mouvement syndical, le mouvement coopératif, les regroupements populaires, enfin les citoyens et citoyennes du Québec.

Aujourd'hui, et plus que jamais, l'éducation des adultes fait partie intégrante de la vie sociale, professionnelle, culturelle et politique d'un nombre grandissant d'individus et de groupes. Or, cette nouvelle réalité, combinée à celle du contexte économique, touche des clientèles diverses et suscite de multiples attentes de la part des individus et des groupes auxquels doit répondre l'éducation des adultes.

Elle *(...) est confrontée aujourd'hui à des besoins de formation nés du chômage et avec des problèmes négatifs tels que ceux de la jeunesse, des femmes et de la mise prématurée à la pension. De l'adaptation conquérante et de la promotion, elle passe aux priorités défensives de la prévention, de la consolidation, de la conversion et de la compensation.*

En outre, l'éducation des adultes intéresse de plus en plus les organismes professionnels et les entreprises. Certains facteurs, dont la portée dépasse largement les limites du territoire québécois, ont contribué à cet intérêt au cours des dernières années ; les restructurations d'entreprises se sont amplifiées, entraînant des concentrations et des diversifications de production, l'émergence de nouvelles technologies et une internationalisation de la production. Les employeurs, devant ces faits, ont déjà commencé à investir dans la formation de leurs propres employés et dans la formation de nouveaux types de spécialistes et d'experts.

1.2.1.2 L'avènement de nouvelles technologies et les exigences des marchés de travail

L'informatique, le secteur énergétique, la métallurgie nucléaire et l'industrie spatiale ont emboîté le pas aux grandes mutations technologiques du début du siècle (automobile, avion, télévision, etc.). Le développement de la bureautique, de la robotique, de la télé-informatique et d'autres technologies de pointe vont produire de nouveaux emplois, très spécialisés et nécessitant une solide formation de base et de plus en plus une formation étalée sur toute la vie. Ces emplois requièrent déjà une adaptation des contenus de formation en éducation des adultes. Cette adaptation devra s'accélérer si nous voulons offrir des programmes qui correspondent aux innovations technologiques et industrielles et conserver notre rang et notre réputation mondiale en la matière.

Dans le contexte de récession économique que nous vivons, un point important semble affecter considérablement les travailleuses et travailleurs, c'est la dégradation continue du niveau de l'emploi. Qu'il s'agisse des jeunes à la recherche du premier emploi, des moins jeunes insérés professionnellement ou encore des plus âgés dont la tâche devient désuète, *la perspective du chômage possible fait désormais partie de l'horizon social de la plus grande partie des travailleurs*. D'autre part, les jeunes, avec d'autres catégories sociales vulnérables (les femmes, les personnes handicapées, les immigrants, etc.) sont le plus souvent embauchés en dernier et mis à pied en premier, en période de crise. D'ailleurs, pour certains, les sombres perspectives d'emplois justifient quelquefois la poursuite indéfinie des études... Or, l'éducation des adultes ne devrait pas servir de palliatif au chômage. Elle peut néanmoins constituer un instrument utile, tant pour les

jeunes que pour les adultes, afin de favoriser la réorientation des personnes disponibles vers les secteurs d'emplois les plus prometteurs. En ce sens, on peut penser que la situation de l'emploi faite aux jeunes les amènera à y recourir périodiquement dans le futur.

Des 2,6 millions de personnes qui se joindront à la population active d'ici à 1990 au Canada, 1,7 million, soit plus des 2/3 d'entre elles, seront des femmes.

Source : Emploi et immigration du Canada, *L'évolution du marché du travail dans les années 80*, juillet 1981, p. 2.

Récemment, deux groupes fédéraux d'étude sur l'évolution du marché du travail pour les années 80 ont fait ressortir quelques points saillants : plus de femmes se joindront à la population active, le nombre de jeunes travailleurs ira en diminuant, il y a actuellement un manque de travailleurs spécialisés dans certains secteurs de pointe et une pénurie de main-d'oeuvre, en particulier en ce qui concerne les secteurs de l'informatique, de la physiothérapie, de l'ergothérapie, de la gestion et de l'administration, de l'analyse financière et de l'ingénierie[3]. Les domaines de la fabrication, de l'entretien et de l'usinage seraient aussi des secteurs d'emplois « déficitaires » en main-d'oeuvre[4]. Ajoutons à ces faits la nouvelle structure des emplois qui se modifie continuellement avec l'apparition de nouvelles technologies et de nouvelles industries rendant désuets certains secteurs d'emplois.

Si le Québec veut réaliser tout son potentiel économique, il devra tirer pleinement partie de ses ressources humaines et les former aux emplois qui seront accessibles au cours des années 80. Or la présente politique de l'éducation des adultes tient compte de ces nouvelles réalités : d'une part, les besoins de nouvelles clientèles telles que les femmes, les personnes handicapées, les jeunes travailleurs, les immigrants, etc., et, d'autre part, les besoins spécifiques des clientèles traditionnellement défavorisées par rapport à la formation, c'est-à-dire, les travailleuses et travailleurs non spécialisés ou non qualifiés et souvent chômeurs, avec peu ou pas du tout de scolarité (analphabètes) et exempts de protection face aux changements des marchés de travail[5]. Devant la nécessité de travailleuses et de travailleurs hautement qualifiés et spécialisés pour les années 80, il faudra donc insister sur deux priorités en regard de la formation : d'abord, sur une formation initiale adéquate, mais également sur le recyclage et le relèvement des compétences. Il faudra, par l'intermédiaire, entre autres, de l'éducation des adultes, contribuer à combler les pénuries de main-d'oeuvre là où elles se font sentir.

L'introduction de la micro-électronique dans le travail de bureau touchera principalement les femmes, puisque ce sont elles qui forment la masse des travailleurs et des travailleuses de bureau. Ceci entrainera les conséquences suivantes :

- la déqualification de la majorité des tâches qui leur sont dévolues ;
- la diminution du nombre d'emplois et la mise en chômage d'un nombre considérable de femmes ;
- le développement d'une nouvelle forme de travail à domicile ; les mini-ordinateurs pouvant être installés dans leurs foyers, elles seront alors payées au rendement.

Source : Céline St-Pierre, « Une 2e révolution industrielle », *Presse Libre*, no 5, juillet-août 81, p. 7.

Dans des secteurs tels que le travail de bureau (banque, assurances, fonction publique, etc.) on s'attend à ce que dans les prochaines années, la bureautique — ou informatisation des tâches — réduise d'environ 30% le volume d'emplois.

Source : *Ibidem*.

Par ailleurs, les changements technologiques apportés dans certaines entreprises et touchant certaines catégories d'emploi entraineront, nous l'avons dit, une transformation importante de la structure de demande de main-d'oeuvre. Si bien que certains groupes, par exemple, les femmes employées de bureau, rencontreront de sérieuses difficultés à conserver ou à trouver un emploi. Tel que dit le souhaiter le comité d'étude du ministère de l'Emploi et de l'Immigration, il faudra compter sur ces femmes pour assurer le dynamisme des secteurs spécialisés de l'emploi. Pour ce faire, il faudra d'abord leur ouvrir les portes dans les domaines où les nouvelles technologies font leur marque et, assurer leur compétence par une formation adéquate et accessible.

Les études entreprises par ces groupes de travail du gouvernement fédéral ont fait ressortir à nouveau plusieurs lacunes concernant la formation dite professionnelle. De nombreuses recommandations ont été faites sur ce point. On préconise, par exemple, un programme visant à améliorer la mobilité professionnelle et sectorielle des travailleurs et des travailleuses ainsi que des mécanismes de recyclage, pour faire en sorte que, dans la mesure du possible, les travailleurs et les travailleuses de divers secteurs d'emplois possèdent un ensemble de compétences qui puissent satisfaire aux exigences d'un certain nombre de professions et de secteurs et, par conséquent, assurer leur polyvalence dans ces professions et secteurs. La Commission a dû tenir compte de ces orientations dans l'élaboration de sa politique d'ensemble parce qu'il apparait évident aujourd'hui que les liens emploi-formation

deviennent de plus en plus étroits et sont appelés, dans l'avenir, en raison de l'engagement grandissant des entreprises dans ce secteur, à l'être davantage.

En outre, à côté d'un petit nombre d'emplois très qualifiés que vont offrir les industries de pointe, il se produit de plus en plus, dans certains emplois, une véritable déqualification du travail et une intensification de l'émiettement des tâches, qui contribuent à dévaloriser le travail salarié pour un grand nombre de travailleurs et travailleuses. L'éducation des adultes devra donc, non seulement tenir compte de cette réalité, mais aider à mieux outiller l'adulte, afin qu'il puisse développer son potentiel et mieux participer aux orientations et aux changements du système économique dans lequel il vit.

L'éducation des adultes pourrait également etre influencée par le développement important de la sous-traitance, qui caractérise déjà plusieurs secteurs économiques, le travail intérimaire, et l'émergence, ces dernières années, d'une économie dite « souterraine » que stimule actuellement la pression fiscale directe exercée sur les revenus et le gonflement fiscal du prix des produits. Le Bureau international du travail estime quant à lui, que 5% ou plus de la main-d'oeuvre s'adonne à des activités non déclarées, proches du troc, ou du type « paiement de main à main ». On ne connait cependant pas les effets que peut avoir le développement de ce type d'économie ur l'éducation de demain. Ce qu'il faut se demander, c'est quelle en sera l'influence sur la demande de formation par les adultes intéressés.

1.2.1.3 Les besoins des entreprises et les besoins des salariés

L'éducation des adultes : un outil indispensable pour bon nombre de travailleuses et travailleurs.

Il est peu probable que les années à venir soient des années de plein emploi, si l'on prend en considération les pronostics en cette matière qu'ont fait les organismes internationaux comme l'O.C.D.E. et le Conseil économique du Canada, de même que l'Office de planification et de développement du Québec. Les efforts pour développer les horaires flexibles, les semaines comprimées ou les emplois à temps partiel, de même que le développement des nouvelles technologies ne sauront probablement pas venir à bout d'un chômage dont les causes sont multiples. Bien que cela ne doive pas être son but premier, l'éducation des adultes semble déjà un instrument essentiel aux personnes en quête d'emploi, et il n'y a plus de doute que son rôle prendra de plus en plus d'importance dans l'avenir. Cependant, l'éducation des adultes a trop souvent servi, dans les programmes fédéraux surtout, à « camoufler » une partie du chômage et il ne faut pas qu'une politique de l'éducation des adultes, **visant un plus grand accès aux catégories qui n'ont pu en bénéficier**, contribue à accentuer ce phénomène. L'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, devra contribuer à développer, chez l'individu chômeur, une reprise de sa confiance en lui et en ses possibilités et le désir de se préparer à un métier, car son statut est pénible à supporter, économiquement et psychologiquement, surtout si la formation n'est pas utilisable dans ses rôles sociaux, dont celui de travailleur et de travailleuse, à cause d'emplois inexistants.

L'entreprise est de plus en plus intéressée à développer, à l'intérieur de ses murs, la formation de certains de ses travailleurs (cadres professionnels et ouvriers qualifiés surtout). Elle doit non seulement adapter ses salariés aux nouvelles technologies utilisées dans l'entreprise, mais également développer l'innovation et la recherche pour lutter contre la concurrence. De plus, elle doit faire en sorte qu'un climat « sain » y règne, afin de limiter au maximum les conflits de travail, l'absentéisme, et d'autres problèmes du même type.

La formation dans l'entreprise, parce qu'elle est, dans la plupart des cas, décidée et contrôlée par l'employeur, répond d'abord aux besoins économiques de l'entreprise et moins souvent à ceux des salariés, même si la formation peut leur permettre de conserver leur emploi et de mieux produire, avec les avantages salariaux qui en découlent. Certes, il existe des expériences où employeurs et employés se sont entendus sur les contenus et les volumes de formation, mais ils ne représentent encore que des cas limités.

Dans la plupart des cas, la formation qui se donne dans les moyennes ou grandes entreprises a pour but ou bien de répondre ponctuellement à des besoins d'adaptation aux nouvelles techniques productives, ou de donner suite à des revendications syndicales, ou bien de perfectionner les cadres dans la gestion de l'entreprise. L'objectif est « utilitaire » (perfectionnement des compétences techniques, **formations ponctuelles à la sécurité des employés**, familiarisation avec de nouvelles méthodes administratives, etc.). Certes, l'éducation des adultes doit être pensée en fonction du développement économique du Québec et des priorités des marchés du travail, qu'elle soit dispensée par les entreprises et/ou par le réseau scolaire, ou par formule mixte, mais cela devrait se faire davantage en conformité avec les besoins à la fois des salariés et des employeurs.

(...) on doit éviter le danger, sous l'impulsion de certaines circonstances, d'imprimer à l'éducation une orientation qui soit trop fortement inspirée par un désir de développement économique de la collectivité.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes*, Commission de l'éducation des adultes, 1977, p. 8.

Si l'on veut assurer le développement économique du Québec, nous devrons également assurer celui de ses travailleurs et travailleuses. Par conséquent, il importe de ne plus considérer ces derniers strictement sous l'angle de la « main-d'oeuvre » et dans une perspective de rentabilité économique, mais d'abord et tout autant comme des personnes à part entière qu'il faut outiller et dont la formation aura des répercussions sur l'ensemble de la société. Cette vision plus large du développement suppose néanmoins, pour les entreprises et pour les autres partenaires sociaux, qu'il faille à présent tendre *à apprendre à travers le travail et non seulement pour le travail.*

De plus, la Commission croit avantageux de miser davantage dans l'avenir sur la perspective des « emplois communautaires », c'est-à-dire sur la reprise en main, par les premiers intéressés (les chômeurs, les jeunes sans travail, les personnes âgées, etc.) du développement communautaire. Il faudra de moins en moins compter sur les grandes entreprises et l'État pour absorber les montées de chômage. Ce sont plutôt les petites entreprises et la mise sur pied de projets locaux collectifs qui assureront une réponse adéquate aux personnes « sans travail ». Les regroupements à petite échelle représentent, croyons-nous, une voie nouvelle à explorer (voir Troisième partie, chap. 3).

1.2.1.4 Les transformations sociales et la crise des valeurs

Après la situation de plein emploi et de croissance économique continue que nous avons connue à la fin des années 60 et jusqu'au début des années 70, le Québec est maintenant en proie à de sérieuses difficultés, sans pouvoir espérer de changements dans l'immédiat. Aussi, cette période difficile, non seulement pour le Québec mais pour l'ensemble des pays occidentaux industrialisés, a enclenché une série de transformations sociales et une remise en question profonde des valeurs traditionnelles. Dans la société superspécialisée qui est la nôtre, où les institutions ont grossi considérablement et où l'on parle de plus en plus de déshumanisation des rapports humains, *la « surorganisation », normalement produite par l'esprit technocratique, est renforcée par la « rationalisation » issue de la crise (...).* Malgré les facilités qu'offrent les moyens de communication de masse, l'isolement social est de plus en plus réel, par manque de véritables relations interpersonnelles *engageant l'identité de l'individu au-delà de la promiscuité urbaine et des camaraderies stéréotypées* au travail ou pendant les loisirs.

La prolifération des mondes parallèles, religieux ou récréatifs, et la contre-culture notamment, refuges artificiels dans lesquels des femmes et des hommes se protègent et se rassurent contre cet isolement « déshumanisant », n'est sûrement pas étrangère à ce sentiment d'impuissance.

Pour contrer en partie à cet isolement social, le développement accéléré de l'appareil d'État québécois ces dernières années a voulu fournir des chances nouvelles d'intervention et de consultation des citoyens et citoyennes. Or, les individus ont effectivement développé, à l'égard de la gestion et de l'organisation étatiques, des attentes beaucoup plus élevées que ce qu'ils anticipaient pour la période antérieure (avant les années 70). Les gens craignent d'être désappropriés des mécanismes de pouvoir et sont à la recherche de défis et d'occasions de réussites collectives. Ils se regroupent pour toutes sortes de motifs, surtout en situation de crise ou de problèmes aigus : logements, rénovation urbaine, consommation, écologie, féminisme, etc. Ces groupes, comités ou associations, se constituent dans le but premier de participer aux décisions qui les intéressent sur les plans économique, social, culturel et politique en fonction de leurs conditions de vie et de travail. C'est un peu la naissance d'une *nouvelle conscience collective* et une façon de concrétiser le « small is beautiful ». Cependant, la plupart du temps, l'individu se retrouve insatisfait et démuni devant les résultats de ses interventions, et ce, autant au plan politique qu'au plan du travail, de la santé, des finances, de la culture et de l'éducation. Ses aspirations à une véritable démocratisation des processus décisionnels sont souvent frustrées. De plus, cette volonté d'intervenir fait souvent prendre conscience aux individus qu'ils sont mal outillés pour le faire, leur participation étant parfois déficiente en raison même d'une information inadéquate ou d'une formation incomplète ou non pertinente pour comprendre et expliquer la vie économique, politique et sociale dans laquelle ils sont engagés.

Les individus, et même les groupes organisés, ressentent un sentiment d'impuissance à l'égard des vastes mécanismes sociaux qui les conditionnent et qui menacent leur identité. Par conséquent, une réaction de plus en plus vive ressort de ces expériences et l'on revendique la décentralisation (primauté de la responsabilité et du pouvoir local) et la régionalisation. Des valeurs nouvelles surgissent. Les gens recherchent de plus en plus la pertinence, la cohérence dans leur vie privée et dans leurs projets collectifs. *Ils n'acceptent plus d'être coincés entre une vie urbaine hachée, chaotique et un monde organisé aussi froid que sa logique bureaucratique.* Ils cherchent à harmoniser leur cadre de vie et désirent se donner des réponses concrètes à leurs interrogations sur l'avenir de leur vie familiale, sociale, professionnelle et culturelle.

D'aucuns commencent à réagir en recomposant la trame de leurs expériences les plus fondamentales : vie intérieure, rapports quotidiens, cadres de vie, régime de travail, cheminement éducatif, options politiques. Ils cherchent des liens plus congrus entre leurs manières de vivre, leurs idées et leur affectivité, entre leur travail, leurs loisirs et leur vie sociale.

Il est clair aujourd'hui que l'individu se sent tiraillé dans le contexte social et politique actuel ; contexte qui évolue constamment et dont les structures essentielles se heurtent à des valeurs et à des modes de vie nouveaux. En contrepoids aux incertitudes engendrées par cette évolution, l'éducation des adultes peut offrir des possibilités intéressantes de réalisation dans le travail, la vie associative et la culture, pour ceux et celles qui désirent s'assurer plus d'emprise et de responsabilité face à l'avenir.

L'éducation des adultes répond à un besoin réel des citoyens ordinaires : le besoin de mener une vie plus complète et plus satisfaisante, dans laquelle ils se rapprochent davantage de l'objectif consistant à tirer le meilleur parti de leurs capacités humaines, ainsi que des richesses de leur environnement naturel et historique.

Sur un autre plan, la Commission croit fermement à la participation des adultes dans le développement de la vie culturelle du Québec, comme forme privilégiée d'épanouissement de la personne. Il apparait légitime de considérer le système éducatif comme un lieu important de participation à la vie culturelle. L'éducation des adultes, nous le rappellerons souvent au cours du présent rapport, ne se limite pas aux frontières du monde scolaire. Bien au contraire, il faut faire éclater ces frontières, et donner une place de choix aux autres milieux éducatifs. Nous pensons, entre autres, aux nombreuses ressources éducatives qu'offrent les organismes de la vie sociale et culturelle, par exemple, les mass-media, les musées, les centres d'art, les bibliothèques publiques, les conservatoires, les « maisons de la culture », etc. Le Québec a connu, depuis quelques années, un développement particulièrement riche de ce côté, et il importe de mettre ces ressources au service de tous et de toutes.

1.2.2 Les liens éducation-travail-loisirs

L'éducation des adultes doit embrasser tous les aspects de la vie de l'individu : c'est ce qu'une politique doit être capable de prévoir.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *Quelques jalons pour une politique de l'Éducation des adultes*, Commission de l'éducation des adultes, 1977, p. 8

La meilleure façon, pour le monde de l'éducation, de se soucier du développement économique, social et culturel du Québec est d'abord de se soucier de celui de la personne. Une politique de l'éducation des adultes doit chercher à tout mettre en oeuvre pour intégrer l'ensemble des besoins et des expériences vécues par les adultes.

La vie de l'adulte évolue dans des situations des plus diversifiées qui constituent ce que l'on pourrait appeler l'encadrement des intérêts, des motivations, des attentes ; ces situations se situent aussi à l'origine des besoins et des aspirations. Il y a donc nécessité de ne pas limiter les services éducatifs à la satisfaction d'un seul volet de l'éventail des besoins possibles, si important soit-il relativement aux autres.

Il faut apprendre à apprendre, apprendre à chercher, à poser et résoudre des problèmes.

Source : Jean-Claude Forquin, « Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente d'après un ensemble de publications de l'Unesco », dans *Humanisme et entreprise*, no 115, juin 1979, p. 28.

De plus en plus, l'éducation des adultes constitue un moyen pour répondre à des besoins inhérents à l'évolution sociale. Que ce soit en vue du perfectionnement ou du recyclage professionnel, de l'apprentissage d'une technique artisanale ou d'un approfondissement de la connaissance psychologique, l'adulte qui décide de participer à une ou des activités éducatives le fait ou pour solutionner un problème ou pour mieux s'outiller face aux transformations de son environnement. En ce sens, nous pensons qu'*il n'y a pas d'éducation neutre. L'adulte n'est prêt à se former que s'il peut espérer trouver une réponse à ses problèmes dans sa situation. Encore faut-il qu'il aperçoive une perspective de changement, qu'il y en ait une, et qu'il en ait conscience.*

En regard des valeurs nouvelles qui se forgent dans notre société (sécularisation, éclatement de la famille, valorisation des rôles de la femme, revendications écologiques, etc.), les individus et les groupes éprouvent le besoin constant de se renouveler, de s'adapter au changement. Or, en matière d'éducation, l'approche pédagogique traditionnelle renvoie à un savoir théorique et encyclopédique qui est aujourd'hui dépassé et inapproprié. Les gens qui désirent participer à des activités éducatives ont une soif de réponses concrètes et tangibles face aux transformations sociales : ils veulent s'approprier des savoirs, et non plus le « Savoir ». C'est une volonté de

mettre fin au protectionnisme savant et dit « scientifique du savoir » et de s'ouvrir sur le monde qui semble le plus se dégager des aspirations des adultes.

À la recherche de l'individu « multidimensionnel »...

Il n'est pas facile de viser un tel accomplissement humain, car la société actuelle expose l'individu, de toutes parts, à des facteurs de division, de tension, de conflit.

Tout concourt à le dissocier, que ce soit la division de la société en classes, ou la parcellisation et l'aliénation du travail, ou l'opposition factice entre travail manuel et travail intellectuel, ou la crise des idéologies et l'effritement des mythes collectifs, ou les dichotomies entre le corps et l'esprit, entre les valeurs matérielles et les valeurs spirituelles.

Il s'agit de désenclaver la vie quotidienne par rapport au champ de la culture « légitime », de lier les choses apprises aux situations et aux urgences de la vie concrète, d'incorporer le savoir dans la dialectique du travail et du loisir (...).

Source : Jean-Claude Forquin, *op. cit.*, p. 15.

Le système scolaire isole les différentes facettes de la personnalité et cloisonne les situations de vie ; il *ne respecte pas la pluralité de la nature humaine, condition nécessaire pour que l'individu ait la chance de se développer d'une manière satisfaisante, pour lui-même et pour les autres.* L'éducation des adultes doit tenir compte de la multiplicité des besoins et des expériences de l'individu et ce, dans toutes ses dimensions de producteur, de consommateur, de citoyen, d'électeur, de parent, etc. La reconnaissance du caractère « multidimensionnel » de l'individu entraîne une transformation importante des pratiques éducatives ; l'adulte est de moins en moins objet, de plus en plus sujet de son activité éducative. Il faut, *poser en principe que l'enseigné est au centre de l'acte éducatif, qu'à mesure qu'il mûrit, il doit être de plus en plus libre de décider par lui-même ce qu'il veut apprendre et aussi où il veut s'instruire et se former.*

Apprendre est d'abord une expérience éminemment personnelle...

L'éducation ne doit plus être coupée de la vie et du travail.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *l'État et les besoins de l'éducation. Pour le vrai monde et pour tout le monde*, juin 1979, p. 21.

Le nouveau rôle de l'éducateur d'adulte.

Dans ce contexte, l'éducateur d'adultes voit son rôle passablement modifié dans cette problématique. Confronté désormais à des adultes qui apportent des expériences de vie et de travail spécifiques, des attentes et des besoins précis, il est appelé davantage à aider ceux-ci dans leurs démarches d'apprentissage qu'à transmettre ses savoirs dans le cadre de programmes préfabriqués. *Plus généralement, l'enseignant doit jouer désormais un rôle d'animateur et de « facilitateur » culturel.* Il doit privilégier les méthodes heuristiques plutôt que le dogmatisme, le formalisme ou la mémorisation encyclopédique et mettre l'accent sur la « pédagogie du problème » en s'assurant, toutefois, de la maîtrise des connaissances.

Un des éléments majeurs de la problématique de la politique pour les adultes (...) implique la nécessité pour les éducateurs de remettre en cause des démarches pédagogiques généralement en usage et de concevoir, par voie de conséquence, la « direction des apprentissages » dans une perspective nouvelle qui place les adultes au cœur même du processus éducatif. Cela n'est pas facile, surtout quand la tradition veut qu'il y ait, d'un côté, ceux qui savent et, de l'autre, ceux qui ne savent pas.

Source : ministère de l'Éducation, *L'école s'adapte à son milieu*, 1980, p. 26.

À la recherche de l'individu polyvalent...

Il ne suffit pas de rendre l'individu maître et possesseur du savoir ; encore faut-il qu'il soit outillé pour affronter diverses expériences qui se présenteront, notamment dans sa vie professionnelle. La formation initiale fait en sorte que très tôt, les jeunes acquièrent une spécialisation à laquelle ils se destinent très tôt avec peu de possibilités de mobilité. Cette pratique va aujourd'hui à contresens des exigences de l'appareil économique et de la croissance industrielle. L'éducation des adulte vise à assurer, plus spécialement en ce qui touche la formation reliée à l'emploi, une plus grande

(...) la permanence de l'éducation est objectivement nécessaire car les progrès scientifiques et techniques rendent rapidement incomplète ou même périmée toute formation dans tous les domaines. Un régime éducatif qui ne serait pas capable d'assurer les adaptations nécessaires deviendrait un frein à l'activité économique.

Source : Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, Paris, 1973, p. 15, (préface d'Henri Janne).

Qu'est-ce que le taylorisme ? Un mode d'organisation du travail qui vise à :
- séparer la conception du travail de sa réalisation
- diviser les travaux d'exécution autant qu'il est nécessaire pour parvenir à des opérations courtes, définies, standardisées.

Ces principes partent de l'idée que tout homme livré à lui-même sera inefficace et qu'il convient de l'encadrer étroitement de gens chargés de penser pour lui (...).

Source : Pierre Jardillier, *L'organisation humaine du travail*, P.U.F., Paris, 1973, p. 18.

polyvalence des individus. Dans le contexte économique de transformations technologiques que nous connaissons, il importe d'assurer une formation multidisciplinaire et non cloisonnée, car rares seront ceux qui conserveront le même type d'emploi durant toute leur vie active. Il faut donc, afin d'assurer le développement de la société, orienter les programmes et les modèles éducatifs en vue de rendre les adultes plus responsables, et surtout plus dynamiques et innovateurs dans leur vécu. Se contenter d'une majorité de simples exécutants, c'est se priver de possibilités d'avancement, de l'imagination créatrice nécessaire à la production de nouveaux savoirs scientifiques ou technologiques. Cela correspondrait sans contredit à un gaspillage du potentiel des individus et des groupes dont les chances éducatives sont aujourd'hui plus grandes et plus diverses.

Les pratiques du taylorisme ont, dans le passé, contribué à rendre les gens plus dépendants et à appauvrir la société de leur capacité d'innover. L'appauvrissement didactique, intellectuel, mais aussi physique et matériel, qu'a engendré le taylorisme devrait diminuer, si l'éducation des adultes contribuait, pour sa part, à permettre l'épanouissement du potentiel créateur et innovateur de tous et toutes. Certes, rendre les individus plus outillés, c'est d'une part, courir un certain risque de remise en question et de contestation, mais d'autre part, faire participer tous les partenaires à un processus de formation ou dans un projet social, c'est en même temps s'assurer la collaboration de tous les intéressés. C'est, en dernière instance, garantir l'avancement de l'idéal démocratique.

1.2.3 Le développement du potentiel humain et l'apprentissage innovateur

Considérée en elle-même, la personne doit acquérir la connaissance de sa nature propre et viser au développement de ses puissances physiques, intellectuelles, morales et spirituelles.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 9.

Être peu scolarisé de nos jours entraîne presque automatiquement l'exclusion sociale et des difficultés multiples à mener une vie complète et satisfaisante. L'éducation des adultes offre la chance à ceux et celles qui le désirent de compléter une formation initiale inachevée et de se donner une formation de base (nous reviendrons plus longuement sur ce concept à la deuxième partie de ce rapport). Elle offre encore plus, car l'éducation d'un individu n'est pas terminée lorsqu'il quitte l'école pour se mettre à travailler. L'éducation est un processus qui se poursuit tout au long de la vie. Aussi, l'éducation des adultes ne saurait être axée uniquement que sur des considérations d'ordre économique ; elle doit aussi viser l'épanouissement global de la personne. En permettant à l'individu d'acquérir à la fois l'autonomie personnelle et le sens des responsabilités, elle contribue ainsi au développement social, économique et culturel du Québec. Par conséquent, elle ne doit plus être considérée comme un luxe réservé à quelques élites, mais bien comme une nécessité permanente pour tous, nonobstant les classes sociales, le sexe ou l'origine ethnique. À la base de cette conception de l'éducation, se trouve le droit fondamental de tout individu à l'auto-actualisation.

Ce droit répond aux aspirations éducatives et culturelles de chaque personne et à la réalisation des conditions qui lui permettent de se développer sa vie durant dans le cadre de son travail, de sa vie familiale ou de ses activités de loisir.

Pour la Commission, le développement du potentiel humain est la pierre angulaire d'une politique de l'éducation des adultes, car il signifie pour les individus et les groupes : **apprendre à identifier, organiser et exercer son pouvoir sur sa vie de tous les jours**. Comme le dit Schwartz, ce qu'il faut chercher en fin de compte c'est une éducation qui *intègre toutes les*

perspectives de la vie globale de l'individu. L'autre voie que privilégie la Commission, en dehors de la formation de base, pour atteindre cet objectif central, est le principe de l'autoformation qui *vise à redonner à toute personne le droit d'organiser sa propre formation*.

Ce qui (...) fait, en dernière analyse, que la personne est considérée comme sujet d'éducation, c'est l'émergence et le développement en elle-même d'un projet d'éducation. Quelles que soient les circonstances à l'origine de ce phénomène, ou que la personne conçoive son projet par elle-même ou avec l'aide d'autres personnes, ce qui est important, et probablement ce qui constitue une des caractéristiques essentielles du processus, c'est que son projet soit le sien propre et qu'elle entende le mener à terme.

La « performance » dans la vie : une donnée qu'on ne peut évacuer dans nos sociétés et qui demande à connaître un nouveau sens. Équiper les gens dans la vie, c'est aussi leur assurer la capacité de se revaloriser et d'augmenter leurs compétences dans toutes les sphères de la vie.

Parler de développement du potentiel humain et de l'apprentissage innovateur, c'est non seulement parler de l'amélioration de la compétence dans la vie professionnelle, mais aussi dans la vie sociale, familiale et culturelle. C'est finalement contribuer au développement global de la collectivité.

Cette volonté de privilégier des objectifs de performance dans la vie — qui exige qu'on s'attache à modifier la pratique et par conséquent, qu'on ne se préoccupe pas seulement de l'épanouissement de l'individu mais aussi du perfectionnement des rôles et de l'organisation du système des structures. Cette volonté a pris une importance croissante, non seulement dans des domaines spécialisés de l'éducation des adultes — formation des enseignants en cours d'emploi, formation industrielle et commerciale — mais dans l'éducation des adultes toute entière.

La Commission abonde dans le même sens que le Conseil de l'Europe quant à cette notion de « performance dans la vie » dont l'objectif serait tourné à la fois vers l'extérieur et vers l'intérieur. Cette approche comporte deux facettes : celle qui est tournée vers l'épanouissement personnel, et celle qui est tournée vers l'éducation elle-même. De façon plus explicite, l'éducation des adultes doit veiller « à développer les rôles que les individus peuvent jouer dans la vie » et à « développer les institutions, les systèmes et les structures à l'intérieur desquels les gens vivent. » D'autre part, dans son souci de favoriser l'épanouissement personnel, l'éducation des adultes doit s'interroger :

si les rôles qu'elle assigne aux adultes en tant qu'apprenants entravent ou favorisent leur épanouissement en tant que personnes ; si les structures et les méthodes organisationnelles de ses institutions et de ses systèmes entravent ou favorisent l'épanouissement personnel qu'elle souhaite promouvoir.

Ces objectifs de compétence et d'épanouissement dans les différentes situations de vie de l'adulte doivent s'accompagner d'une volonté de rejoindre particulièrement ceux et celles qui n'ont pas accès aux ressources éducatives. En conséquence, la Commission accorde une importance particulière dans sa politique aux personnes qui ont été marginalisées au plan éducatif, et ce, en vue de mieux les outiller et de leur fournir, au minimum, une formation de base dans l'avenir. Leur proportion doit être augmentée dans l'ensemble des participants à l'éducation des adultes. Elles constituent les groupes cibles de cette éducation et occupent, de ce fait, une place prioritaire dans les choix politiques de la Commission.

L'innovation : un pivot important pour l'avenir en éducation des adultes.

L'idée de « l'apprentissage innovateur », expression issue d'un rapport au Club de Rome répond aux objectifs privilégiés par cette politique d'ensemble et renforce l'argument de la nécessité, pour le Québec, de développer au maximum le potentiel des individus et des groupes. Opposant l'idée d'apprentissage innovateur à celle de l'apprentissage conservateur, le même

rapport avance que *pour la survie à long terme, plus particulièrement aux époques où se produisent des troubles, des changements ou des ruptures avec le passé, un autre type d'apprentissage est encore plus nécessaire. C'est le type d'apprentissage qui peut apporter le changement, le renouveau, la restructuration et la reformulation des problèmes — celui que nous appellerons « l'apprentissage innovateur ».*

La Commission constate, comme plusieurs témoins de l'évolution au Québec, un besoin pressant de réévaluer et de perfectionner l'ensemble des processus classiques d'apprentissage, processus qui sont pour la plupart du temps en retard sur l'évolution sociale actuelle. Tel que l'articulent les auteurs précités, pour les membres de cette Commission, le mot apprentissage prend un sens nouveau et, *doit être entendu dans un sens large qui dépasse ce qu'impliquent les notions conventionnelles d'instruction et de formation scolaire. Pour nous, l'apprentissage est une approche, à la fois de la connaissance et de la vie, qui met en valeur l'initiative humaine. Elle englobe l'acquisition et la pratique de connaissances, d'attitudes et de méthodologies nouvelles, nécessaires à la vie dans un monde fait de changement. L'apprentissage est le processus qui prépare à aborder des situations nouvelles.* Cela implique la maîtrise de concepts, de savoirs et d'habiletés transférables.

Il n'est plus réaliste aujourd'hui de s'appuyer sur un apprentissage de type classique (encyclopédiste, conformiste, passif) *à une époque où les gens prennent de plus en plus conscience des moyens qu'ils ont d'appuyer ou de contrecarrer des mesures décidées d'en haut.* On doit viser plus que l'adaptation au changement que permettrait les apprentissages conservateurs; il leur faut à présent anticiper et surtout participer. Ces notions d'anticipation et de participation seront largement reprises dans les chapitres et parties qui suivent, car elles représentent des objectifs prioritaires pour nous. Plus particulièrement, la participation constitue en soi une assise de la politique d'ensemble de l'éducation des adultes, et nous croyons que l'innovation et la créativité permettront de découvrir et de mettre en place des **formes nouvelles de participation responsable**.

1.2.4 L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente »

Vers une définition de l'éducation des adultes comme outil de développement du potentiel des individus et des groupes.

Nous sommes loin de l'époque où il fallait faire vite pour assurer aux jeunes, avant la fin de leur cours élémentaire, l'essentiel de ce qu'ils devaient posséder pour entrer dans la société des adultes. Ce qui est exigé maintenant par la vie et par les changements de la société et de la technologie ne peut plus être contenu dans les limites d'un degré d'étude ni dans celles d'une période du développement de l'individu.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *op.cit.*, p. 24.

Il serait vain de prétendre que l'éducation des adultes est la panacée à tous les maux actuels (chômage, crise des valeurs, etc.) ni même qu'elle constitue à elle seule une réponse suffisante. Néanmoins, elle représente un lieu privilégié pour mieux outiller les individus et les groupes face à la complexité et à la rapidité des changements que nous vivons. L'éducation des adultes devrait être considérée comme un des moyens permettant aux individus l'accès au **développement de leur potentiel** tel que visé et favorisé optimalement par notre société.

Située dans une perspective d'éducation permanente, une politique d'ensemble de l'éducation des adultes doit mettre de l'avant le droit fondamental de tous les adultes à l'éducation. Ce droit équivaut, en outre, à un investissement social essentiel pour une population plus consciente et pouvant mieux exercer ses responsabilités collectives. Tenant compte du peu de place qu'on a jusqu'à présent consentie à l'éducation des adultes dans le système scolaire, la Commission croit justifié d'exiger que soit garanti le droit à l'éducation pour les adultes du Québec au moyen d'une loi-cadre susceptible de mieux assurer cette reconnaissance.

Ceci postule, que chaque Québécois et Québécoise puisse avoir droit à une formation de base lui permettant d'acquérir une connaissance adéquate de soi et de son environnement, d'établir des relations appropriées et organisées avec les autres, de gagner sa vie par un travail créateur et adapté à ses capacités et intérêts, d'exercer sa liberté et d'assumer ses responsabilités sociales ou collectives. Tel que nous le verrons dans la prochaine partie, la formation de base en éducation des adultes comprend les informations, les connaissances et les habiletés nécessaires à la prise en charge personnelle de son destin et à l'accomplissement des rôles sociaux fondamentaux (citoyen, travailleur et travailleuse, consommateur, conjoint, parent, etc.) pour tout individu désireux de le faire.

L'éducation des adultes répond à des définitions multiples : elle est le ***substitut*** *à l'éducation première pour une très grande part des adultes dans le monde ; elle est le* ***complément*** *de l'éducation élémentaire ou professionnelle pour de nombreux individus qui n'ont reçu qu'un enseignement très incomplet ; elle* ***prolonge*** *l'éducation de ceux qu'elle aide à faire face aux exigences nouvelles de leur environnement ; elle* ***perfectionne*** *l'éducation de ceux qui possèdent une formation d'un niveau élevé ; elle constitue enfin un* ***mode d'épanouissement individuel*** *pour tous. Tel de ces aspects peut être plus important que tel autre, mais tous ont leur raison d'être partout. Il n'est plus possible ni de limiter l'éducation des adultes au niveau rudimentaire, ni de l'enfermer dans le cadre d'une éducation* **« culturelle »** *à l'usage d'une minorité.*

Source : Edgar Faure, *Apprendre à être*, Unesco, Fayard, 1972, p. 231-232.

Bref, l'éducation des adultes représente un instrument privilégié d'épanouissement de l'individu, pris dans la globalité de ses fonctions de travail, de loisirs, de vie civique, de vie familiale. Parce qu'elle s'adresse à des adultes aux prises avec des problèmes et des besoins définis, l'éducation des adultes, plus que toute autre entreprise éducative, doit être conçue comme une contribution majeure à la compréhension et à la résolution de ces problèmes et besoins. Par ailleurs, nous percevons le champ de l'éducation des adultes comme l'ensemble des activités et expériences éducatives auxquelles l'adulte est soumis. Ainsi donc, notre définition n'inclut pas uniquement les activités officielles et scolaires, mais également tout le travail éducatif extra scolaire, dans la vie associative, les associations et corporations professionnelles, les entreprises, le mouvement syndical, les media, etc. Cette pluralité de lieux éducatifs invite à une modification des visées de l'éducation des adultes et, tel que nous l'avons déjà précisé, celle-ci devrait tendre moins *à l'accumulation de connaissances à caractère encyclopédique qu'à l'approfondissement des connaissances-outils, et assurer un maniement plus aisé et plus rigoureux des diverses méthodes, instruments et langages qui permettent le développement du sens critique, ainsi que l'esprit d'analyse et de synthèse.*

L'éducation des adultes c'est l'atout que chacun ajoute à son jeu pour le renforcer dans l'action collective projetée.

Source : gouvernement du Québec, M.E.Q., D.G.E.A., *op. cit.*, p. 30.

L'objectif général de l'éducation des adultes, c'est-à-dire le développement global de la personne, suppose, en conséquence, qu'elle s'efforce, dans ses programmes et méthodes pédagogiques, *d'apprendre aux individus à apprendre, de les amener progressivement à être les maîtres et les artisans de leur apprentissage, de privilégier une éducation en liaison étroite avec la vie et d'offrir à chacun une méthode, une cadence et des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre.*

Parce qu'elle allie l'ensemble des éléments ci-dessus mentionnés, la Commission fait sienne la définition de l'« éducation des adultes » de l'Unesco : *l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant.*

1.2.4.1 L'éducation permanente : un projet essentiellement critique

Envisager l'éducation comme un processus se poursuivant toute la vie.

Le rapport part d'un constat : l'approfondissement, dans nos sociétés actuelles, du fossé qui sépare la complexité croissante du monde et sa compréhension par l'homme.

Source : J. W. Botkin et al., *op. cit.*, p. XII (préface).

Le droit naturel à l'éducation et au développement de la personne sont au coeur de toute la pensée sur l'éducation permanente et en constituent le fondement ; il ne s'agit pas ici d'un individu désincarné et irréel, mais d'un individu en situation, membre d'un groupe social lui-même en situation. L'actualisation de la personne doit être pensée dans ce cadre.

Source : René Hurtubise, *L'université québécoise du proche avenir*, Hurtubise, H.M.H., 1973, p. 50.

L'éducation des adultes ne peut toutefois être considérée en elle-même. Elle constitue un sous-ensemble organisé et intégré dans un projet éducatif global, c'est-à-dire « l'éducation permanente ». Devant la rapidité des changements de la société, les modifications engendrées par l'innovation technologique dans la répartition de la main-d'oeuvre, la crise des valeurs humaines, etc., l'éducation doit devenir une dimension normale dans la vie des individus. L'adulte doit *être éduqué à la vivre comme une composante de sa « nature » sociale et la société doit organiser la réponse à ce besoin partout présent dans l'espace et dans le temps, en un mot, dans la vie...*

En raison de l'évolution sociale, économique et culturelle, l'éducation doit donc favoriser au maximum l'éveil et la stimulation du dynamisme des hommes et des femmes, et ce, à tous les âges de leur vie et dans l'ensemble de leurs activités. Bref, *l'éducation doit être permanente à la fois comme moyen de compréhension d'un environnement en perpétuelle mutation, et parce que la personne elle-même change.*

L'éducation permanente est aujourd'hui ce que l'école pour tous était, dans nos sociétés en 1880, mieux qu'un projet, une utopie.

Source : Pisani, *Plan national d'éducation permanente*, Hommes et Citoyens, Paris, 1968.

Consciente que l'éducation permanente reste un objectif à atteindre, la Commission, dans un souci d'efficacité et de réalisme, privilégie un discours et des pratiques de l'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente », entendant par là, non pas un bouleversement en profondeur de toutes les institutions et structures scolaires tel que le supposerait un véritable système d'éducation permanente, mais plutôt un ensemble de réformes qui auront pour effet, à court et à moyen terme, de « tendre vers » un système intégré d'éducation permanente au Québec. Ce principe d'éducation permanente désigne un projet global où *l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir ; pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité.* Car l'éducation permanente suppose que *les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout.*

Ces prémisses appellent de profondes transformations de nos sociétés car, *il n'est pas aisé de renverser des habitudes de faire et de penser qui ont toujours été dans le sens d'une espèce de synonymie entre éducation et jeunesse : on pense et on agit comme si la période de la jeunesse était la seule qui pouvait être réservée à l'éducation.*

L'intégration éducation-vie active « dans une perspective d'éducation permanente ».

Élaborer une politique d'ensemble de l'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » signifie briser les cloisons étanches d'abord entre les temps pour apprendre et les temps pour travailler, entre les lieux de formation et les lieux de vie et de travail, entre les types de formation, les spécialités et les professions. Par ailleurs, le système scolaire n'épuise pas la réalité éducative de la société. Il se développe, en dehors de ce réseau institutionnel, des pratiques éducatives et des actions collectives qui font surgir des connaissances nouvelles, des problématiques ignorées ou peu exploitées des milieux enseignants. Ce sont à des besoins différents que répondent d'un coté l'activité scolaire et de l'autre l'éducation hors école, par exemple, celle qui est donnée par les milieux populaires autonomes, les

L'éducation permanente n'est donc pas, non plus, synonyme de l'extension de la durée de l'éducation, voulût-on la prolonger de l'enfance à la vieillesse. Permanente, l'éducation le devient dans la mesure où elle couvre, non seulement tout les âges de l'homme (...) mais toutes les sphères de son activité.

Source : Gaëtan Daoust, Paul Bélanger, *L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1974, p. 195.

entreprises, etc. ***En définitive, la politique proposée incite non seulement à la reconnaissance et à une réunion de toutes les entreprises éducatives, institutionalisées ou non, mais elle implique, en outre, une harmonisation de leurs activités***. Considérant ce qui a déjà été dit sur le concept « d'éducation permanente », la Commission retient donc la définition suivante comme étant celle qui reflète le mieux ce qu'englobe cette expression : *projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif ; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion*.

L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » englobe donc tous les apprentissages et toutes les interventions éducatives, scolaires et extra-scolaires. Elle invite les individus et les groupes à la ***prise en charge*** et à la maîtrise progressive de leur développement intégral. Elle doit permettre, d'autre part, à tous les adultes de poursuivre et de réaliser leur projet éducatif, de manière ***autonome et responsable***, en ayant recours aux ressources les plus diverses. L'éducation des adultes deviendrait, dans ces conditions, partie intégrante d'un système d'éducation permanente.

L'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente » commande des réformes dans le système scolaire mais également des transformations dans chacun des secteurs de la société. C'est une invitation à laquelle sont conviés l'ensemble des intervenants de la société.

Certes, il n'est pas question d'entreprendre pour l'éducation des adultes, le même type de réforme que celle que nous avons connue durant les années 60. Un système scolaire a déjà été mis en place. Il s'agit maintenant de mettre en oeuvre une volonté politique qui apportera des réformes qui élargiront le cadre et la place limitée faite à l'éducation des adultes, et, pour ce faire, de revoir certains programmes, certaines méthodes, certaines orientations, certains objectifs, certaines priorités, et surtout, le cadre juridique, et ce, dans une perspective d'éducation permanente. Cette démarche doit tenir compte des besoins et exigences spécifiques des adultes et des ressources offertes par l'ensemble des lieux de formation, y compris celles du système scolaire. Une harmonisation des ressources éducatives, dans et hors du système scolaire serait déjà, selon la Commission, un pas en avant.

1.2.4.2 L'articulation entre le discours et la pratique en éducation permanente

Du discours... à la pratique : la politique des petits pas.

Dans le chapitre précédent, il a été rappelé que, durant les années 50 et 60, le champ de l'éducation des adultes s'est institutionnalisé. Cette institutionnalisation a ouvert un vaste marché de formation répondant surtout à des besoins de scolarisation, de perfectionnement ou de recyclage professionnel. Or, à partir de cette même période, a émergé *à la périphérie des appareils scolaires et contre eux, un mouvement socio-éducatif qui se veut porte-parole d'un certain nombre d'usagers permanents d'une éducation appelée négativement informelle ou non formelle par les pédagogues, les professionnels de ces appareils.* Ce mouvement, appelé éducation permanente, *...s'attaquait à l'hégémonie scolaire, au lien institué de façon quasi exclusive entre les appareils scolaires et l'éducation. Ce lien réduisait pratiquement l'éducation légitime à celle donnée par ces organismes scolaires. Le mouvement s'élevait contre le monopole, l'exclusivité de ce lien ; il existe des formations valables hors de l'école.* Cette période s'est caractérisée par un discours utopique, où l'éducation permanente était définie, non comme une organisation ou comme un ensemble de principes, mais, d'abord et avant tout, comme une utopie.

Même si ce sont toujours des thèmes identiques que reprend le discours actuel sur l'éducation permanente, il n'a pas tout à fait le même sens que celui des années 60-70. Il a gardé peu de choses du caractère marginal et non structuré qu'il avait. En « s'internationnalisant », il est devenu central et dominant : *à partir des années 70, des organismes internationaux, des*

gouvernements, des institutions de coordination et d'établissement de politique dans divers secteurs (...) adoptent l'expression, (...) éducation permanente et en font la clef de voûte, le cadre, le principe des politiques, éducatives à venir, à échelles sectorielle, nationale et mondiale. »

Confrontée aux organisations instituées, scolaires, politiques et économiques, la pratique, quant à elle, se bute à de vieilles méthodes, à des programmes inadaptés. Tant qu'on se limitera à vouloir assimiler ou à intégrer l'éducation des adultes à celle des jeunes, les services d'éducation des adultes aux institutions scolaires, à refuser la spécificité de l'adulte, enfin à reconnaître pleinement le besoin d'une éducation étalée sur toute la vie et pour tous, le discours innovateur de l'éducation permanente ne pourra jamais s'articuler dans la réalité.

C'est en vertu de cette volonté d'allier la pratique au discours que la Commission insiste sur la reconnaissance de l'éducation des adultes, « dans une perspective d'éducation permanente », comme outil de développement du potentiel humain et comme lieu privilégié d'épanouissement de la personne. Pour ce faire, la Commission en avant, dans une optique de démocratisation, trois moyens principaux : assurer l'accès pour tous à l'éducation des adultes, dans une perspective d'égalisation des chances ; transformer l'image et les pratiques pédagogiques ; revoir les mécanismes de participation à l'éducation des adultes.

1.2.5 La démocratisation : une orientation fondamentale de l'éducation des adultes

Par leur nature même, toute action éducative et chaque mesure prise dans ce domaine sont essentiellement prospectives. Essayer de prévoir les avenirs possibles de l'éducation est absolument nécessaire dès qu'on entreprend la réforme des systèmes éducatifs existants, c'est-à-dire dès qu'on s'engage dans une planification de l'éducation. Planifier signifie faire des choix, prendre des options sur l'avenir. Mais planifier signifie également prévoir les mesures nécessaires à la mise en oeuvre d'une volonté politique. Toute planification de l'éducation présuppose l'existence d'une volonté politique, car elle vise la réalisation d'un projet de société.

Source : Charles Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, P.U.F., Unesco, Paris, 1977, p. 184.

Une perspective d'éducation permanente invite les individus et les collectivités à la prise en charge et à la maîtrise progressives de leur développement intégral dans les différentes situations de vie, professionnelle, familiale, sociale, civique ou autre. Or, tel qu'il est actuellement organisé, le système d'éducation au Québec offre peu de possibilités quant à cet aspect. Très tôt, la Commission a été amenée, par ses nombreuses consultations, à se pencher sur les insatisfactions de certains groupes et individus qui se reconnaissent peu ou pas du tout dans les rouages actuels de l'éducation des adultes. Leurs principales revendications s'adressaient, il va sans dire, au système scolaire comme premier dispensateur d'activités éducatives. Même adapté aux adultes, ce dernier continue trop souvent d'exclure ou d'être difficilement capable de rejoindre certaines catégories de personnes moins favorisées. Les chances sont inégales devant les occasions de développer son potentiel. Malgré l'existence du **droit** inaliénable pour tous à l'éducation, la réalité montre qu'il existe un important décalage entre le droit et le **fait**.

Des caractéristiques communes :

- une faible scolarité
- un manque d'information
- un certain isolement
- des difficultés de regroupement
- un manque de ressources pour s'organiser

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation*, rapport 1979-1980, 1980, p. 164.

Il faut certes reconnaître les efforts et les progrès considérables accomplis depuis vingt ans au Québec afin de démocratiser l'accès des adultes aux activités éducatives pour les adultes. Pourtant, une bonne partie des catégories suivantes de la population ont été immanquablement négligées, voire oubliées : les personnes handicapées, les personnes âgées, les femmes, certains groupes d'immigrants, les populations des régions éloignées et des quartiers urbains défavorisés, les jeunes travailleurs qui ont quitté l'école avant la fin des études secondaires, les assistés sociaux, les salariés à faible revenu, les chômeurs.

Dans les faits, toute l'organisation scolaire répond encore à une stratégie de promotion individuelle, profitable d'abord aux classes bien nanties. Et parce qu'elle est un lieu de sélection sociale, elle bloque la promotion collective des milieux populaires et ouvriers. L'école publique est une machine qui distribue des cours, qui produit peu de professionnels et de cadres, davantage des techniciens et beaucoup de manoeuvres. Cette réalité, les autorités responsables l'admettent difficilement. Pourtant, de l'élémentaire à l'université en passant par l'éducation des adultes, les inégalités persistent, tenaces[1]

Source : I.C.E.A., *Pour une école publique, au service de l'éducation populaire*, juin 1979, p. 6.

D'autre part, le système scolaire a laissé de nombreux insatisfaits dans certains milieux et certains groupes de la population car, en plus de contribuer à la reproduction des inégalités sociales, il s'est avéré jusqu'à présent peu ouvert aux alternatives éducatives qu'offrent d'autres milieux. On offre peu de reconnaissance et peu de soutien aux groupes, pourtant de plus en plus nombreux et diversifiés, qui privilégient des pratiques éducatives non traditionnelles ou non formelles. Ainsi l'éducation populaire, par laquelle de nombreux individus et groupes mènent des actions conduisant à une prise de conscience de leurs conditions de vie et de travail, est peu reconnue comme lieu important d'apprentissage et de développement du potentiel humain.

Malgré certaines expériences porteuses d'avenir, les pratiques d'enseignement, la structure rigide des programmes, le système de diplômation et le rôle des éducateurs font aussi obstacle à une véritable démocratisation de l'éducation des adultes. Ils instaurent une relation de dépendance de l'adulte à l'égard des institutions d'enseignement, des éducateurs et du savoir institué qui nuit à son plein épanouissement qui enfreint le respect de ses expériences de vie et qui surtout ne favorise pas son autonomie, sa capacité de décision et de prise en charge.

L'élaboration d'une politique d'ensemble de l'éducation des adultes doit tenir compte de ces obstacles à la démocratisation : inégalités d'accès, non-reconnaissance de l'éducation faite en dehors du système scolaire, non-reconnaissance des acquis des individus, causée soit par des pratiques éducatives hiérarchisées, soit par un cloisonnement des formations et des savoirs.

Actualiser le concept de démocratisation de l'éducation des adultes signifie pour la Commission revoir les structures, les modalités et les pratiques éducatives, pour que le contenu soit plus près de la réalité et surtout qu'il mette en cause l'ensemble des milieux responsables (le système scolaire, les entreprises, les groupes populaires, les syndicats, les associations et les corporations, etc.).

Nous reconnaissons aujourd'hui que le concept de démocratisation de l'éducation a sensiblement évolué en très peu de temps. (...) Plus récemment, le souci qui s'est manifesté est celui de dispenser un enseignement vraiment utile par le choix des matières, par les applications professionnelles possibles et par la formation du jugement personnel et social. Ainsi, pour aujourd'hui et pour demain, « la démocratisation de l'éducation » suppose une participation réelle à l'apprentissage et la compréhension[10].

Un rappel : les priorités de la Commission.

La Commission, à la parution de son document de travail « Hypothèses de solutions », au printemps 81, avait formulé, on s'en souviendra, 13 principes directeurs indiquant sa volonté de **démocratiser** l'éducation des adultes. Un regroupement de ces principes a clairement fait ressortir une constante majeure que nous avons placée au centre de notre analyse, et autour de laquelle s'est articulé l'ensemble de la politique : il s'agit du **développement du potentiel humain**. Présent partout dans ce rapport, de façon explicite ou implicite, la Commission le considère comme le pivot autour duquel s'articule l'ensemble de ses considérations. Ce concept renvoie à la prise en compte de la multiplicité des rôles que la personne est appelée à jouer dans la vie et au continuum qu'il peut y avoir entre l'éducation, le travail et les loisirs. Miser sur le développement du potentiel des individus et des groupes, c'est contribuer à optimaliser les capacités non exploitées que chacun possède en lui, et c'est investir, en définitive, de façon certaine dans le développement global du Québec.

Par conséquent, cette volonté de démocratiser l'éducation des adultes exige la poursuite de trois buts : **assurer un plus grand accès**, dans une perspective d'égalité des chances en éducation ; **transformer l'image et les pratiques** qui accentuent actuellement les liens hiérarchiques et qui sclérosent les possibilités d'apprentissage innovateur et la volonté de prise en charge ; enfin, **encourager la participation** à tous les niveaux d'enseignement et au pouvoir de décision partout où il se fait de l'éducation pour les adultes. Schématiquement, nous pourrions parler de la **démonopolisation** des savoirs et de la **déscolarisation** de l'éducation, du **décloisonnement** des savoirs et des formations, mais aussi d'une éducation « participative » car *il ne peut y avoir de démocratie éducative sans participation*.

Tableau 7

Principe directeur	Orientation	Trois buts
Le développement du potentiel humain	La démocratisation	L'accessibilité
		La transformation de l'image et des pratiques
		La participation

Rapprocher l'acte éducatif du milieu où se vivent les diverses expériences

L'objectif de démocratisation de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente embrasse finalement tous les aspects de la vie. Or, *l'éducation doit offrir des services qui, avant d'être des réponses précises à des demandes formulées par l'adulte, proposent quelques démarches aptes à mieux armer l'individu pour l'aider à faire face à ses situations de vie*. Démocratiser signifie donc « conscientiser », « responsabiliser » et « outiller » adéquatement l'adulte face au développement et aux changements de la société dans laquelle il vit. C'est d'ailleurs cet aspect que le ministre Camille Laurin mettait en avant quand il disait : *On ne peut séparer le sens, l'objectif de l'éducation permanente de l'objectif général de nos sociétés qui est la conscientisation de chacun de nos citoyens à ses problèmes personnels, aux questions éternelles qui le confrontent, aux problèmes de ses relations avec son entourage, avec son environnement, avec son milieu. On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente de la réflexion sur la dialectique qui doit s'engager entre l'individu et lui-même, entre l'individu et son milieu. On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente de l'objectif de nos sociétés modernes, qui sont axées sur la participation de chacun des citoyens à l'élaboration, à la construction de son milieu, aux prises de décisions qui le concernent. On ne peut séparer l'objectif de l'éducation permanente du projet de société qui vise à responsabiliser chaque citoyen en ce qui concerne son devenir, en ce qui concerne l'assomption de son destin.*

Pour l'éducation des adultes elle (la démocratisation) peut se concevoir sous deux formes, d'un côté, par la possibilité donnée aux individus de compenser, à l'âge adulte, les inégalités d'accès aux différents niveaux et formes des systèmes scolaires existants — ici on rejoint l'égalité des chances — d'un autre côté, sur un plan différent, par la culture en tenant compte, dans la mise en oeuvre du processus éducatif, des problèmes réels des individus dans leur vie quotidienne.

Source : Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg 1977, p. 17.

Dans cette perspective, le système éducatif ne peut avoir le monopole de l'éducation et toutes les activités éducatives, qu'elles soient formelles ou non formelles, doivent être reconnues sur une base égale. De plus, comme le signalait l'Union des producteurs agricoles dans son mémoire à la Commission, la formation doit être globale et viser à outiller la personne de façon à ce qu'elle puisse :

1) analyser et faire ses propres synthèses dans un monde caractérisé par la surabondance de l'information,
2) juger par elle-même des situations qui la confrontent quotidiennement,
3) se situer vis-à-vis des choix sociaux de plus en plus nombreux et complexes qui nous concernent tous.

Un bilan qui commande des changements dans les pratiques, les modèles et les structures.

Or, Paul Bélanger, directeur de l'Institut canadien d'éducation des adultes, nous rappelle que nous n'en sommes pas encore là. Selon lui, un bilan des réalisations de l'éducation des adultes depuis une dizaine d'années débouche sur un diagnostic dégageant cinq traits majeurs : *une formation initiale un peu plus accessible mais non réaménagée dans une perspective d'éducation permanente, une orientation prédominante en éducation des adultes en terme d'adaptation de la main-d'oeuvre, une accessibilité limitée à la formation ultérieure sauf pour certains programmes de lutte au chômage conjoncturel ou saisonnier, une nette marginalité des expériences de promotion collective et un faible support des structures publiques aux expériences autonomes réalisées dans cette perspective.* [8]

Une politique globale et cohérente doit prévoir des orientations, des objectifs et des moyens pour remédier à ces problèmes. Ce bilan des principaux obstacles à la démocratisation et au développement de l'éducation permanente commande des réformes, voire des transformations importantes des mentalités et des pratiques traditionnelles dans le champ spécifique de l'éducation des adultes.

Des préalables à la démocratisation : la formation de base et l'autoformation.

La Commission met en avant deux conditions minimales à une véritable démocratisation : une formation de base pour tous et un projet éducatif planifié en fonction de l'autoformation.

De quelle formation de base s'agit-il ? À quoi et à qui est-elle destinée ? Qui devrait la dispenser ? etc. Ce sont quelques-unes des questions qui seront examinées dans la partie qui suit ce chapitre. Disons que globalement, elle viserait à faire profiter les adultes qui n'auraient pu le faire des réformes scolaires et des ressources qui s'offrent à eux afin de leur assurer certaines connaissances minimales indispensables à la participation à la vie sociale, politique et économique. Elle vise à combattre l'analphabétisme et à mieux outiller ceux et celles qui ont peu de scolarité.

La perspective d'éducation permanente place la personne et le groupe au centre du projet éducatif. Elle les reconnait souverains dans la détermination de leurs orientations, dans le choix de leurs options et de leurs activités éducatives. La démocratisation passe aussi par une nouvelle conception de la relation enseigné-enseignant. Même s'il a, la plupart du temps, recours à des ressources extérieures, l'adulte ou le groupe devient seul maître de sa démarche. Bref, il importe, par ce principe, de revaloriser l'autonomie et la responsabilité de ceux qui apprennent, de les considérer comme **sujets**, pour assurer l'émergence et le développement d'un projet éducatif qui leur soit personnel et original.

1.2.5.1 Les buts prioritaires poursuivis par la démocratisation

Les consultations de la Commission, les tournées régionales, les mémoires, les recherches internes, le colloque, les rencontres individuelles nous ont permis de dégager des points majeurs à l'égard du champ de pratique de l'éducation des adultes. Tel que précisé plus haut, ces démarches ont abouti à une série de recommandations, d'objectifs ou de « remèdes » à mettre en oeuvre à court et à moyen terme. Bien qu'ils soient analysés en profondeur au cours des parties et chapitres qui suivent, nous les présentons très brièvement ici, afin qu'il s'en dégage déjà un portrait d'ensemble indicatif.

A) L'accessibilité : d'abord réduire les inégalités d'accès les plus flagrantes à l'éducation des adultes.

Égalité ne signifie plus la *même éducation pour tous*, mais la *meilleure éducation pour chacun*.

Charles Hummel, *op. cit.*, p. 188.

Parmi les principaux problèmes à résoudre, on peut noter la difficulté éprouvée par le système d'éducation à rejoindre les adultes les plus démunis de notre société.

Source : Gouvernement du Québec, M.E.Q., *L'école s'adapte à son milieu*, avril 1980, p. 16.

L'angle d'approche de la Commission étant l'adulte, considéré dans toutes ses dimensions, nous avons voulu cerner les différents aspects qui entravent son accès aux activités éducatives. Nous sommes forcés de constater aujourd'hui que la stratégie issue du Rapport Parent visant à égaliser les chances d'accès à l'éducation n'a pas complètement réussi. Bien que l'égalité d'accès ne signifie pas l'égalité des chances et, même si les inégalités sociales ne peuvent être corrigées par une politique de l'éducation des adultes, nous voulons au moins, contribuer à amenuiser certaines inégalités par des mécanismes correctifs. Le sondage que nous avons effectué auprès des adultes démontre un lien réel entre la situation socio-économique et la participation à des activités éducatives. Notre but est de réduire progressivement les inégalités d'accès et la marginalité des sous-scolarisés. Même si tous les adultes bénéficiaient d'une même possibilité d'accès aux services éducatifs, ils n'en profiteraient pas tous de la même façon car *le système scolaire, même adapté aux adultes, continue d'exclure ou d'ignorer certaines catégories moins favorisées. Le système scolaire, même adapté aux adultes, a des limites dans ses capacités de satisfaire des besoins éducatifs de certains milieux et de certains groupes de la population. En plus de contribuer à la reproduction des inégalités sociales, il s'avère incapable de respecter et de soutenir les options éducatives qu'ont créées différents groupes, particulièrement des milieux défavorisés, dans la prise en charge collective de leur devenir.*[illegible]

Des groupes cibles ont été identifiés, et c'est d'abord pour eux que des efforts de démocratisation et de plus grande accessibilité doivent être tentés.

Viser une plus grande accessibilité implique, par le fait même, le décloisonnement entre les types de savoirs et de formations et l'élargissement de la reconnaissance des acquis. Il faudra revoir certaines pratiques qui font que plusieurs types d'appentissage ne sont pas reconnus, et que le diplôme est souvent utilisé comme un moyen de sélection négative, tant sur les marchés de travail qu'à l'intérieur du système d'enseignement.

B) Transformer l'image et les pratiques

La démocratisation de l'éducation n'est possible qu'à la condition qu'on se libère des dogmes de la pédagogie traditionnelle.[illegible]

La recherche d'une alternative à la conception traditionnelle de l'éducation scolaire mise sur un certain nombre de transformations. Les interrelations entre éducation et vie que la perspective d'éducation permanente suggère, supposent un nouveau type de savoir qui va à l'encontre de la tradition scolaire, livresque et encyclopédique coupée de la vie sociale et concrète que nous connaissons. De ce point de vue, les rapports habituels maître/élève devraient être substantiellement modifiés et, dans la mesure où il exprime encore une relation de dominant à dominé, l'enseignement traditionnel doit être reconsidéré.

Les adultes se plaignent du peu de marge de manoeuvre que leur offre l'école, c'est-à-dire le système scolaire : *Tout va de haut en bas : la définition des besoins et des objectifs, la programmation, l'allocation des ressources et la reconnaissance des acquis de formation échappent à l'individu et aux instances locales. Ces instances ont comme fonction essentielle d'ajuster les individus et leurs besoins aux réponses prédéfinies. C'est le cas de l'orientation, de la pédagogie, de l'évaluation.*[illegible]

Comme le suggère le Conseil de l'Europe : *Le nouveau type d'éducation adéquate empiétera fréquemment sur les frontières traditionnelles qui séparent les disciplines ou les professions. La possibilité d'une plus grande souplesse est l'une de ses principales caractéristiques, qui apparaît particulièrement évidente dans l'éducation postscolaire.* Il ajoute que *dans une société où les progrès scientifiques et techniques apportent des procédés intellectuels et instrumentaux qui se succèdent avec une extrême rapidité et qui impliquent à chaque fois l'usage de connaissances nouvelles* il faut former des *êtres polyvalents et non des spécialistes !* Ceci implique l'invention *d'un nouveau code universel permettant à l'individu de comprendre (...) les grandes lignes de tous les secteurs de la connaissance et de structurer ces éléments dans la vie quotidienne.*

Source : *Éducation permanente. Principes de base*, Strasbourg, 1973, p. 8-9-10.

Il faut donc travailler à une déscolarisation du processus éducatif, c'est-à-dire à la reconnaissance des divers types d'apprentissage qui se font tant à l'extérieur que dans l'école, et ce, avec le souci constant de cohérence et de complémentarité dans la fonction éducative. Si la Commission se préoccupe particulièrement de la reconnaissance et du respect de la diversité des groupes et des catégories d'adultes, elle a également été soucieuse, dans une perspective de transformation de l'image et des pratiques, de reconsidérer les clivages artificiels qu'on a créés entre les différents types de formation. La personne est un être « global » et en quête d'unité et d'intégration dans ses démarches. Le cloisonnement entre la formation dite « générale » et la formation dite « professionnelle » correspond davantage à des impératifs économiques et administratifs et à des lieux de formation qu'aux besoins de développement personnel.

Il faut, nous semble-t-il, miser sur une formation générale de base et une formation professionnelle polyvalente capable d'affronter et de s'adapter à une demande d'emploi non planifiée et non planifiable par les autorités d'ici. Bien plus, faute de pouvoir jouer à fond sur la demande, peut-être la collectivité québécoise aurait-elle intérêt à jouer sur l'offre et à développer une éducation forte, capable d'influencer en retour la demande, c'est-à-dire de devenir un facteur de développement économique et social. Ce n'est pas le développement d'une formation polyvalente qui constitue un véritable danger de gaspillage mais le retour, dans notre contexte économique particulier, à une formation professionnelle étroite des jeunes et des adultes.)

Source : I.C.E.A., mémoire présenté à la C.E.F.A., p. 25.

Nos réflexions sur ce cloisonnement des savoirs et sur la structuration du système scolaire en niveaux nous amènent à proposer une nouvelle organisation qui renvoie davantage à l'entièreté de la personne, à son besoin de développement global et à la réalité spécifique des cycles de vie de l'adulte.

Plusieurs des mémoires soumis à la Commission ont soulevé cette question et certains travaux parus au Québec au cours des dernières années se sont prononcés dans le même sens. Mentionnons, par exemple, le Rapport *Éducation et travail* qui disait : *Seule une formation polyvalente (...) pourra, moyennant le décloisonnement des secteurs et des programmes, assurer cette formation intégrée et ouverte, à la fois professionnelle, personnelle et sociale, qui permettra d'affronter les défis, non seulement de la mobilité professionnelle et sociale, mais de l'adaptation continuelle à la vie dans les multiples rôles qu'elle exige.*

Pour la Commission, quel que soit le type de formation : « formation académique » ou « formation par projet » que nous allons expliciter dans la quatrième partie, chapitre 1 tout particulièrement, la formation des adultes doit nécessairement s'entendre comme une formation intégrée et ouverte qui comprendra de l'éducation technologique, de l'éducation de base tout autant que sociale et culturelle, de l'éducation économique et politique. Ainsi la formation, reliée ou non à l'emploi, devra nécessairement comprendre ces quatre dimensions dans des proportions variables selon les situations, les étapes et les besoins de formation de l'adulte durant sa vie.

1.2.5.2 Les nouvelles perspectives de la participation

Lorsqu'on parle habituellement de participation des citoyens, on désigne souvent la participation qui a été, dans le passé, plus **consultative** et politique que réellement effective, *c'est-à-dire le privilège qu'on veut donner aux citoyens et aux associations diverses d'être consultés par l'État avant qu'une décision qui les concerne ne soit prise.*

La participation « consultative » a toujours existé, mais le débat actuel porte, en fait, sur l'opportunité et sur les moyens d'étendre cette participation. Telle que nous l'entendons, elle doit raviver l'idée de démocratisation de

l'éducation des adultes, c'est-à-dire inventer des mécanismes et revoir les structures, de façon à rendre cette idée opérationnelle. Il faut aujourd'hui assurer l'accès et la participation des adultes à toutes les ressources collectives d'éducation, dans et hors de l'école, en tout temps et en tout lieu, sans l'obligation d'avoir une formation antérieure officiellement reconnue. En effet, *assurer le plein exercice de droits démocratiques, en matière d'éducation, c'est aussi garantir aux intéressés leurs droits dans la gestion même de l'entreprise à laquelle ils sont associés, et leur participation à la définition des politiques d'éducation.*[illegible]

C'est toute la question du **pouvoir** de l'adulte qui est ici mise en question, car l'aspiration à une véritable participation *s'oppose aux systèmes où les décisions sont prises en haut sans procédures d'intervention de la base et sont traduites en exécution descendant d'échelon en échelon*[illegible]. Toutefois, les possibilités de participation dépendent, non pas uniquement mais principalement, et de plus en plus, de la capacité de maîtriser l'information. Ces deux notions vont de pair et doivent être menées de front. Le droit à l'éducation ne se limite plus à la possibilité de fréquenter l'école, mais il doit être assorti du droit de chaque individu de participer pleinement à la gestion et à l'organisation de son environnement. Cela suppose qu'il dispose des outils nécessaires à cette fin, soit les connaissances pertinentes lui permettant une participation efficace. Ces conditions de la participation, **être outillé et être informé**, renvoient à la responsabilité sociale de tous les individus et groupes. Décentraliser les services éducatifs destinés à la collectivité et favoriser la participation des collectivités locales et régionales à l'orientation et à la gestion des services sont des priorités qui font partie des objectifs de la Commission. En définitive, participer signifie, selon nous, assurer une voix au chapitre aux individus, aux groupes et aux communautés dans la prise de décisions à tous les niveaux, à la détermination des besoins, à l'élaboration des programmes d'études, à l'exécution des programmes et à leur évaluation.

1.2.5.3 Quelques indications méthodologiques quant au champ d'étude de l'éducation des adultes

Dès le début de nos travaux, nous avons été confrontés à un problème majeur : délimiter le champ, évaluer le nombre réel de participants à l'éducation des adultes, définir clairement ce que l'on entend par « adulte » et par « activité éducative ». Nous croyons important, à ce stade-ci du rapport, d'en préciser les contours. Il a fallu, dans un premier temps, faire l'inventaire des différentes définitions fournies soit par les organismes internationaux, soit par des auteurs qui ont spécifiquement écrit sur le sujet, soit par des organismes gouvernementaux, etc.

Comme nous le disions précédemment, l'éducation des adultes renvoie à une réalité et à un champ beaucoup plus vastes et plus complexes que la seule éducation dispensée aux adultes sous les formes scolaire et institutionnelle. Les activités éducatives des adultes touchent une panoplie de domaines et de lieux, et les motifs pour lesquels les adultes entreprennent de telles activités sont des plus variés : se recycler, obtenir une promotion, se perfectionner dans son emploi, développer des habiletés et connaissances dans un secteur, par simple goût ou curiosité, compléter un programme d'études antérieures, apprendre et se qualifier dans de nouvelles tâches ou un métier, reprendre confiance en soi, acquérir des savoir-faire immédiats en continuité directe avec des situations vécues dans la famille, résoudre des problèmes individuels ou collectifs, s'outiller pour mener des luttes sociales dans son quartier ou son entreprise.

Ces quelques dimensions reliées au phénomène de la participation illustrent à la fois les multiples occasions qu'ont les adultes de se prévaloir des possibilités éducatives, la difficulté d'évaluer l'ampleur de cette participation et de procéder à une mesure précise du nombre ou des caractéristiques de l'ensemble des participants.

Quant au nombre réel de Québécois et Québécoises poursuivant à un moment donné des activités en éducation des adultes, il varie en fonction des définitions retenues : définition de l'adulte, définition de l'éducation des adultes, du champ de l'éducation, etc. Dans certains textes, on parle de 400 000 adultes, dans d'autres de 800 000, et parfois on se contente d'écrire qu'« un grand nombre d'adultes »s'inscrivent en formation à un moment spécifique de leur vie lorsqu'il est possible de le quantifier.

En effet, à la pénurie de renseignements complets et significatifs vient s'ajouter une autre difficulté majeure à laquelle on se heurte quand il s'agit d'étudier systématiquement le phénomène de la participation à l'éducation des adultes ; cette difficulté est celle des définitions retenues pour tenter de cerner des termes-clés, notamment ceux d'adulte et d'activité éducative : quels critères utiliser pour définir l'adulte ? Quelle activité peut être qualifiée d'éducative ? Il n'existe, à ce jour, aucune définition qui fasse consensus sur la question.

Pour l'Unesco, *seraient adultes toutes personnes considérées comme telles par la société dont elles font partie*. Or, une telle définition, si elle fait consensus, ne résout pas le problème, puisqu'elle laisse la porte grande ouverte à toutes les définitions. En dehors d'une définition basée sur un critère d'ordre administratif, comme celui de l'âge ou celui du statut d'étudiant à temps partiel, ou celui de la fin de la scolarité obligatoire, il existe des définitions élaborées à partir d'indices de passage à la vie adulte comme, par exemple, le fait de l'expérience acquise sur le marché du travail, le fait d'être capable de subvenir à ses besoins, de vivre séparé des parents, d'avoir des responsabilités familiales, d'être responsable comme citoyen et électeur, d'être une personne dont le statut régulier n'est pas d'être étudiant.

Quant à la définition de l'activité éducative, elle varie en fonction du champ même de l'éducation des adultes. À la limite, toute activité peut présenter un aspect éducatif. Cependant, il est important de différencier l'activité éducative des activités récréatives et des apprentissages inconscients et dus au hasard. La délimitation n'est pas toujours facile. Quand l'objectif premier est **d'apprendre** un sport, un art, une technique, des habiletés et connaissances, cela fait partie intégrante de l'éducation des adultes. Par contre, pratiquer un sport ou une technique, lire un livre, écouter une émission d'information à la radio ou à la télévision ne relève pas en soi, selon nous, de l'éducation des adultes.

En dépit des diverses formes qu'elle peut prendre, d'une manière générale, l'activité éducative qui se déroule dans le milieu scolaire est facilement identifiable. Dans les milieux extra-scolaires (syndicats, entreprises, églises, associations volontaires, agences gouvernementales, etc.), les formes que prend l'activité éducative échappent souvent aux catégories habituellement utilisées. Mais ce sont surtout les activités éducatives de type autodidactique ou l'appropriation de nouvelles connaissances ou habiletés que se donne un groupe de citoyens engagés dans un projet qui sont les plus difficiles à cerner. L'individu ou le groupe, comme le signalait Gisèle Leblanc, *dans la mesure où il apprend progressivement à résoudre les problèmes auxquels il fait face, poursuit une activité éducative*. Mais dans bien des cas, il identifiera son action de cette façon. Précisons que la Commission, tout au

long de ses travaux, a tenu à considérer les activités éducatives de type autodidactique comme étant des activités éducatives caractéristiques d'un bon nombre d'adultes, et c'est précisément pour cerner l'ampleur bien souvent insoupçonnée du phénomène que nous avons inclus, au même titre que les activités de type professionnel, général, social et culturel, ce genre d'activités éducatives. Ceci reflétant, à notre avis, la réalité de l'éducation des adultes du Québec, ce qui a, d'ailleurs, été confirmé par notre sondage sur les **adultes québécois et leurs activités éducatives** [illegible].

La Commission consciente que tout choix renferme une part d'arbitraire, et afin de ne pas être limitative dans ses définitions et de les rendre opératoires, a retenu les définitions suivantes:

Adulte:

Toute personne n'étant plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire au Québec, et qui a interrompu ses études depuis au moins un an*.

Activité éducative:

Toute activité systématique et organisée dont le seul ou le principal but est l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) nécessitant de la part de l'adulte un effort délibéré pour y parvenir.

Activité éducative autodidactique:

Des démarches éducatives où la personne reste libre de choisir non seulement son rythme d'apprentissage, l'organisation de son temps, le recours à divers moyens et ressources d'apprentissage, mais également les objectifs ou, tout au moins, les méthodes de son éducation et de son auto-évaluation.

L'ensemble de nos propositions vise à actualiser un droit qu'on commence à reconnaître aux adultes. Cette reconnaissance, pour être effective, doit être accompagnée d'une série de mesures incitatives et de transformations de pratiques qui ont été le plus souvent conçues pour les jeunes.

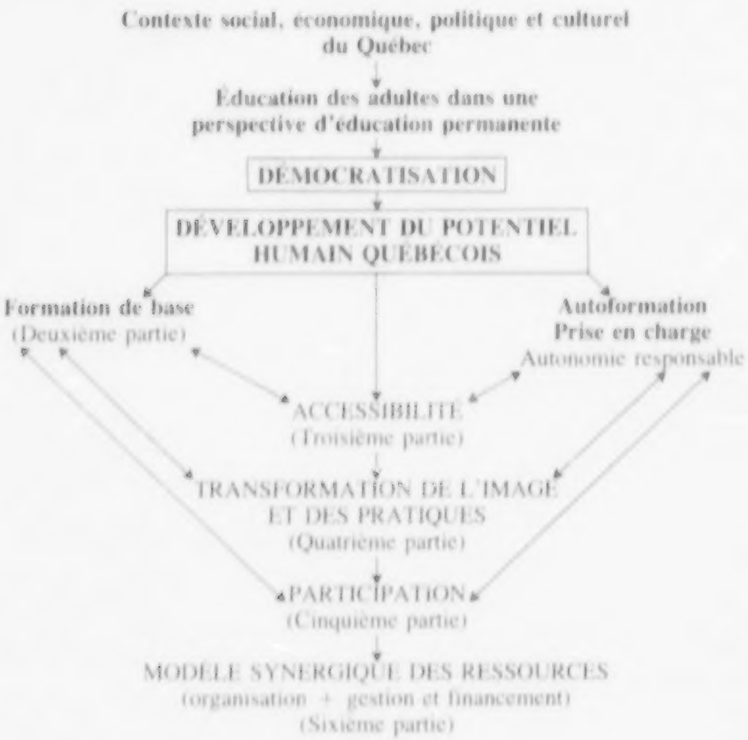
* La Commission, soucieuse d'éviter le danger que les ressources de l'éducation des adultes dans les établissements publics ne servent à pallier les effets négatifs du système des jeunes, juge important de mettre cette condition à la définition de l'adulte.

La Commission recommande:

1. Que l'on reconnaisse, dans les principes et dans les faits, le droit des adultes à l'éducation, sans distinction de sexe, d'âge, ni d'occupation;

en conséquence, que ce droit soit affirmé et défini dans une loi-cadre.

Tableau 8
Les assises de la politique québécoise d'éducation des adultes



Notes

(1) Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 4.

(2) Claude Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions sociales, Paris, 1980, p. 209.

(3) Gouvernement du Canada, ministère de l'Emploi et Immigration, *Rapport du groupe d'étude de l'évolution du marché du travail*, juillet 1981. Chambre des Communes du Canada, groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80, *Du travail pour demain*, Ottawa, 1981.

(4) Gordon Betcherman, *Les pénuries de travailleurs qualifiés*, Conseil économique du Canada, 1980.

(5) Nous parlons « des » marchés de travail en conformité avec la thèse de la segmentation du marché du travail. Nous y reviendrons à la Partie 3, chapitre 2.

(6) « La société souterraine », *Bilan économique et social 80*, p. 123. Par économie souterraine, on entend toutes les activités non déclarées, la vente de produits « fabriqués à la maison », troc de services, etc.

(7) Conseil de l'Europe, *Le programme de Sienne*, Strasbourg, 1980, p. 15.

(8) Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 7.

(9) *Ibid.*, p. 8.

(10) Léon Dion, *La prochaine révolution*, Léméac, Montréal, 1973, p. 263.

(11) Jacques Grand'maison, *Au seuil critique d'un nouvel âge*, Ottawa, Léméac, 1978, p. 171.

(12) *Idem.*

(13) Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 43.

(14) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes*, Commission de l'éducation des adultes, 1977, p. 8.

(15) Bertrand Schwartz, *Une autre école*, Flammarion, la rose au poing, Paris, 1977, p. 70.

(16) Edgar Faure, *Apprendre à être*, Fayard, Unesco, 1972, p. 176.

(17) *Ibid.*, p. 177.

(18) *Ibid.*, p. 249.

(19) Jean-Claude Forquin, « Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente d'après un ensemble de publications de l'Unesco », dans *Humanisme et entreprise*, no 115, juin 1979, p. 28.

(20) *Ibid.*, p. 13.

(21) René Hurtubise, L'université québécoise du proche avenir, Hurtubise HMH, Montréal, 1973, p. 50.

(22) Bertrand Schwartz, *op. cit.*, p. 14.

(23) Gaston Pineau, *Pour une éducation permanente de l'organisation*, Université de Montréal, F.E.P., juin 1979, p. 30.

(24) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 6.

(25) Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 58.

(26) *Idem*, p. 58.

(27) J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *On ne finit pas d'apprendre*, rapport au Club de Rome, Pergamon, Paris, 1980, p. 17.

(28) *Idem*, p. 17.

(29) *Ibid.*, p. 14.

(30) *Ibid.*, p. 18.

(31) Unesco, *Développement de l'éducation des adultes*, Paris, 1975, p. 10.

(32) Fédération des cégeps, *Vers une politique globale de l'éducation des adultes*, p. 17.

(33) Unesco, Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes, p. 3.

(34) Bertrand Schwartz, *op. cit.*, p. 14.

(35) Bertrand Schwartz, *Une autre école*, Flammarion, 1977, p. 98.

(36) Unesco, *op. cit.*, p. 3.

(37) *Idem*.

(38) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 4.

(39) Unesco, *op. cit.*, p. 3.

(40) Gaston Pineau, *Les combats aux frontières des organisations*, Science et Culture, Montréal, 1980, p. 19.

(41) *Ibid.*, p. 20.

(42) Gaston Pineau, *Éducation ou aliénation permanente*, Dunod, Science et Culture, Paris, 1977, p. 167.

(43) Edmund J. King, « La démocratisation de l'enseignement secondaire » dans *L'éducation en devenir*, Presses de l'Unesco, Paris, 1975, p. 132-133.

(44) Charles Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Unesco, Paris, 1977, p. 119.

(45) Gouvernement du Québec, C.S.E., *Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes*, 1977, p. 9.

(46) Camille Laurin, *L'éducation permanente, projet de société*, causerie présentée dans le cadre du colloque tenu par l'A.C.D.E.A.U.L.F., septembre 1977, p. 10.

(47) Union des producteurs agricoles, *Pour être maître de notre développement : la formation* : mémoire présenté à la C.E.F.A., 1981, p. 9.

(48) Paul Bélanger, « L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente » dans *Éducation permanente*, no 38, mars-avril 1977, p. 58.

(49) Conseil supérieur de l'éducaton, *op. cit.*, p. 165.

(50) Edgar Faure, *op. cit.*, p. 86.

(51) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 165.

(52) Gaëtan Daoust, Pierre Amyot et autres, *Éducation et travail*, Montréal, H.M.H., 1978, p. 186.

(53) Guy Rocher, « La participation et les institutions politiques au Québec », dans *Québec 1960-1980, La crise du développement*, H.M.H., Montréal, 1973, p. 102.

(54) Edgar Faure, *op. cit.*, p. 90.

(55) Conseil de l'Europe, *op. cit.*, p. 26.

(56) On retrouve des définitions différentes de l'adultes dans :
— Le Code civil (définition de la majorité).
— La Loi sur la formation et qualification professionnelle de la main-d'oeuvre.
— Les procédures administratives de certaines universités — de la Fédération des cégeps. Des règlements du M.E.Q.-D.G.E.A. à l'asage des commissions scolaires (cahier II des procédures administratives 1979-1980), etc.

(57) Unesco, *Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes*, p. 3.

(58) *Un point de vue sur la recherche en éducation des adultes*, Recherche C.É.F.A., Annexe IV.

(59) *Les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Sondage C.É.F.A., 1981, Annexe 2, livres 1 et 2.

Deuxième partie

La formation de base dans une perspective d'autoformation : un outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain au Québec

2.1 La formation de base au Québec : un aperçu

2.2 Une problématique à approfondir

2.3 La formation de base : une question d'actualité

Introduction

Le cadre scolaire ne peut plus être la seule voie de réponse aux besoins éducatifs grandissants de notre société. La vie sociale et culturelle se complexifie. Les innovations technologiques prolongent, non plus seulement les fonctions physiques des humains mais aussi, et de plus en plus, leurs fonctions intellectuelles. Le continuum rural-urbain s'estompe grâce au développement des communications et de la mécanisation dans le travail agricole. À l'urbanisme centralisateur succède la multiplication de centres urbains périphériques. La portion du temps non consacré au travail augmente. Les mass-media multiplient les informations et les divertissements. Les femmes, les jeunes, les personnes âgées, les minorités ethniques, les autochtones, les personnes handicapées réclament une place équitable dans la société. Les moyens de transport individuel et collectif contribuent au développement de nouvelles industries, de nouveaux loisirs (ex. : tourisme) et de nouveaux rapports internationaux. Les grands problèmes de notre époque (écologie, énergie, alimentation, etc.) ont un « cadre de référence » qui tient de plus en plus à une problématique mondiale... Ces quelques tendances suffisent à rappeler la place importante et changeante des besoins éducatifs des adultes dans notre société.

Dans un tel univers, ainsi bouleversé et en perpétuelle évolution, un pluralisme culturel prend forme, de nouvelles inégalités apparaissent, de nouvelles valeurs et attitudes surgissent, se confrontant aux anciennes, et de nouveaux rapports se tissent entre le travail et les autres situations de vie (famille, loisir, spiritualité et politique). Dans un tel contexte, un nouveau processus éducatif permanent s'impose non seulement pour réduire les écarts mais aussi pour tirer profit du potentiel émancipateur engendré par autant de transformations. Les tendances énoncées ci-dessus n'incitent pas à concevoir l'éducation des adultes comme un simple outil d'adaptation à celles-ci, mais bien plus comme un outil d'appropriation, individuel et collectif. Pour ce faire, l'éducation des adultes doit être autre chose qu'un « business » à rentabiliser ou un bien de consommation, et répondre à d'autres objectifs que ceux de l'adaptation sociale, de la conformité culturelle ou de la stricte rentabilité économique. Conséquemment, la politique qui s'y rattache doit, entre autres, contester les monopoles du savoir et viser à un meilleur partage de celui-ci, au décloisonnement des formations en fonction des besoins et du vécu des adultes, à une information adéquate des adultes et à la libération des ressources éducatives.

Une telle orientation réclame bien plus qu'une simple extension du modèle scolaire conçu à l'intention des jeunes. Elle invite l'ensemble des institutions sociales à intégrer la fonction éducative, mais surtout, elle appelle une prise en charge par les adultes eux-mêmes de leur processus de formation. Cette prise en charge s'oppose aux conceptions technocratiques, bureaucratiques, autoritaristes et instrumentalistes de l'éducation des adultes, et doit s'actualiser, en interaction, avec les besoins de la société et les changements qui s'y opèrent. Car, elle prend assise sur la vie même.

Tels sont, dans leurs grandes lignes, les liens dialectiques qui unissent et fécondent la relation entre la formation de base des adultes et leur formation autonome. Si la formation de base a, comme pierre angulaire, le développement du potentiel humain, et, pour « cadre de référence », la démocratisation de l'éducation, la réduction des inégalités, l'accès pour le plus grand nombre d'adultes à l'éducation et une mise à jour constante des connaissances et des habiletés des adultes, la formation autonome, pour sa part, renvoie aux capacités d'autodétermination des individus et des groupes, à leur vécu, à leur expérience et culture propres. Cette relation féconde est constante, car on ne saurait imaginer une formation de base décidée « d'en

haut » faisant fi du vécu, de l'expérience, de la culture et de l'autodétermination des individus ou groupes intéressés par une telle formation. De même, une formation autonome ne saurait se passer de moments ou de ressources permettant d'actualiser le potentiel humain. La formation de base n'est donc pas une sorte de « prérequis » à la formation autonome : les changements sociaux imposent une actualisation constante des connaissances, habiletés et attitudes de tous et chacun dans une perspective d'appropriation critique et globale. Cette actualisation peut donc permettre de faire progresser le développement de la conscience sociale.

Les citoyens (...) qui comptent moins de neuf ans de scolarité contribuent pour 40% aux dépenses publiques appliquées aux universités ; leurs enfants ne représentent toutefois que 23% des étudiants des universités.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Le financement des établissements et des activités universitaires*, guide de discussion pour l'atelier de travail du colloque « Vers une politique québécoise des universités », Québec, octobre 1981, p. 15, miméo.

C'est dans cet esprit que la Commission fait de la formation de base une véritable **priorité politique**, pour le Québec des années 80, qui doit rejoindre ceux et celles qui ont le moins bénéficié de la réforme scolaire des années 60, tout en l'ayant largement financée. Cette priorité fournit un terrain privilégié pour expérimenter le décloisonnement des formations et la concertation de toutes les ressources éducatives, dans et hors du système scolaire.

Chapitre premier

2.1 La formation de base au Québec : un aperçu

Suite aux efforts considérables consacrés au développement des ressources humaines et matérielles, au cours des années 60, qu'en est-il de la formation de base des adultes québécois? Un examen de la scolarisation des adultes fournit une première appréciation. Toutefois, la scolarisation ne saurait constituer à elle seule un indicateur concluant concernant la formation de base des adultes au Québec. L'expérience acquise, la formation autodidactique, l'évolution du système d'enseignement, le caractère presque exclusivement cognitif de la scolarité sont autant de mises en garde et de nuances à ne pas perdre de vue au moment d'utiliser cet instrument de mesure pour l'évaluation de la formation de base des Québécois et Québécoises. Dans le cadre de cette analyse, d'autres indices et méthodes seront aussi utilisés.

La neuvième année de scolarité est généralement considérée comme étant le minimum acceptable dans notre société. Par exemple c'est à partir de ce niveau de scolarité qu'un individu pourra le plus souvent se trouver un emploi, quoique la fin du secondaire (11 ans de scolarité) soit de plus en plus requise quel que soit le type d'emploi. C'est aussi à ce degré de scolarité qu'on renvoie fréquemment pour définir l'analphabétisme fonctionnel. Cela n'exclut pas qu'il y ait des adultes ayant moins de neuf ans de scolarité qui sont loin d'être analphabètes fonctionnels, alors que des adultes plus scolarisés peuvent l'être, faute d'avoir maintenu dans leur vie pratique le transfert des connaissances et apprentissages réalisés antérieurement.

2.1.1 La scolarisation

En ce qui concerne le degré de scolarisation de la population adulte au Québec, les statistiques disponibles révèlent qu'en 1976, plus de la moitié (51%) des adultes québécois n'avaient pas atteint la fin du secondaire (11 ans de scolarité). De plus, toujours en 1976, un adulte sur trois au Québec avait moins de 9 ans de scolarité, alors que dans le reste du Canada, seulement 23% de la population adulte avait moins de 9 ans de scolarité. On peut observer qu'en 1980, 70% de la main-d'oeuvre du Québec a un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire.

2.1.2 Les populations les plus durement affectées

Néanmoins, ces statistiques, faisant état du degré de scolarisation de l'ensemble de la population adulte au Québec, ne rendent pas compte de toute la réalité. En effet, chez les personnes âgées de plus de 35 ans, près de 35% ont 9 ans et moins de scolarité, alors que cette proportion est d'environ 16% chez les adultes de moins de 35 ans. Dans les régions périphériques, environ 44% des adultes ont moins de 9 ans de scolarité, alors que cette proportion baisse à près de 30% dans les grands centres urbains, et encore faut-il distinguer entre certains quartiers... Parmi les minorités ethniques du Québec, près de 41% des adultes n'ont pas complété leur neuvième année de scolarité. Enfin, plusieurs populations adultes telles que les autochtones, les personnes handicapées, les détenus et les francophones unilingues ont un déficit scolaire plus élevé que l'ensemble des adultes au Québec. Pour certaines de ces catégories, le *Rapport Allmand* rapportait les chiffres suivants : en 1976, à l'échelle canadienne, 50% des Indiens et des Inuit, 55% des francophones unilingues et 89% de ceux et celles qui ne parlent ni anglais ni français ont moins de 8 ans de scolarité.

2.1.3 Une problématique qui touche de près les adultes qui ne s'engagent pas dans des activités éducatives

Entre septembre 1979 et septembre 1980, le sondage mené par la Commission auprès d'un échantillon des adultes du Québec permet d'estimer à 45% la proportion d'adultes au Québec qui ne font pas d'activités éducatives. Si on compare les adultes qui ne participent à aucune activité éducative à ceux qui le font, les premiers sont plus susceptibles d'être (le premier pourcentage correspond aux adultes qui ne participent à aucune activité éducative et le deuxième pourcentage à ceux qui le font)

- des hommes et des femmes âgés de 55 ans et plus (hommes 34%/9% ; femmes 35%/15%) ;
- des hommes et des femmes ayant 9 ans ou moins de scolarité (hommes 50%/20% ; femmes 49%/24%) ;
- des femmes qui sont veuves (18%/6%) ;
- des hommes ayant des enfants de 12 ans et moins (35%/25%) ;
- des hommes à la retraite (19%/3%) ou des femmes qui sont à la retraite (17%/5%) ou qui déclarent « à la maison » comme situation de travail (44%/36%) ;
- des hommes et des femmes ne faisant pas partie d'associations (hommes 73%/53% ; femmes 78%/62%) ;
- des adultes ayant un revenu familial de 21 000 $ ou moins (78%/60%).

Nous avons dit que les adultes qui ne participent à aucune activité éducative ont en moyenne neuf années de scolarité. Les principaux diplômes « terminaux » obtenus par ces adultes sont : un diplôme d'études secondaires (17%), un diplôme d'études primaires (12%) et un diplôme de secondaire court ou d'une école de métier (13%). La proportion d'adultes n'ayant reçu aucun diplôme, certificat ou attestation d'études s'élève à 36%. De plus, 34% de ces adultes ont abandonné leurs études pendant ou au terme d'une année scolaire pour divers motifs : aider leurs parents (30%), travailler (25%) ou par dégoût de l'école (14%).

Ainsi les caractéristiques scolaires et socio-économiques des adultes qui ne font pas d'activités éducatives semblent peser lourdement sur leurs motivations à entreprendre ou non des activités éducatives.

2.1.4 Un problème en voie d'être résolu ?

Dans le *Rapport au Caucus des 27-28 août 1981 du comité sur la situation budgétaire*, Août 1981, les 11 députés québécois signataires signalaient un texte appelé *Document Bérubé* dans lequel on prétend que *le rattrapage (en éducation) est assuré*.

On pourrait penser, de prime abord, que ces situations ne sont que des séquelles dont notre système d'enseignement viendra à bout, avec la montée des nouvelles générations. Pourtant, au moins 40% des étudiants quittent le secondaire sans le diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et 67% des jeunes ne poursuivent pas leur scolarité au-delà du secondaire. De plus, les études effectuées sur le cheminement scolaire montrent que la classe sociale d'origine des élèves combinée aux résultats scolaires et à la qualité de la formation de ceux-ci, interviennent nettement dans l'abandon des études. À ces problèmes des jeunes provenant du système d'enseignement dit « régulier » s'ajoutent ceux de l'absentéisme, du « décrochage », du vandalisme, de la prolifération des diverses formes d'inadaptation, des échecs de rendement et de la méconnaissance du monde réel. On parle aussi d'analphabétisme pour ces jeunes et du nombre important d'entre eux qui ne sont pas outillés pour comprendre les rouages de la société et y assumer leurs rôles.

2.1.5 L'inflation des diplômes

Ces tendances, qui sont déjà inquiétantes en elles-mêmes, sont renforcées par un phénomène relativement nouveau appelé « l'inflation des diplômes ». En effet, là où une neuvième ou une onzième année donnait accès à tel ou tel emploi sur le marché du travail, on assiste depuis quelques années à une hausse des exigences de scolarité reliées à l'emploi ayant pour effet d'annuler, pour ainsi dire, une partie des gains de scolarité. Il n'est pas étonnant, dans un tel contexte, d'assister à une véritable course aux diplômes et aux crédits de la part d'individus désireux d'obtenir un emploi dont le seuil d'accès, en termes de scolarité, s'élève constamment. Ce phénomène d'inflation des diplômes qui, dans certains cas, crée du chômage, fait penser à un escalier roulant sans fin où tout le monde « monte », tout en restant à la même place, seule une minorité parvenant à son but. Dans une telle situation, un abandon scolaire au niveau secondaire et même collégial a des conséquences qu'il n'avait pas, il y a quelques années, surtout quand ce phénomène se conjugue à celui de l'arrivée des jeunes du « bébé boom » sur les marchés de travail.

2.1.6 Les conséquences d'une formation de base déficiente

Le manque de formation de base est un sérieux handicap dans notre société, car il peut priver de certains renseignements indispensables dans des domaines tels que l'emploi, la citoyenneté et les droits, la santé et la sécurité, la consommation et les affaires communautaires, et les moyens de poursuivre son éducation. Ceux qui manquent de formation de base sont souvent incapables de se livrer aux activités suivantes :
- lire un journal ;
- comprendre un mode d'emploi (médicaments, outils, appareils électroménagers) ;
- faire des achats judicieux ;
- lire des règlements de sécurité ;
- comprendre les communiqués que leurs enfants apportent de l'école ou faire la lecture à leurs enfants ;
- suivre une recette ;
- comprendre les directives relatives aux élections.

Cf. : Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation, *L'éducation permanente : le troisième système*, 1980, p. 40.

On sait que le « qui s'instruit s'enrichit » des années 60 a de moins en moins de prise sur la réalité. Par contre, on sait aussi que ceux et celles qui ne s'instruisent pas, s'appauvrissent. Ainsi, on constate que les plus scolarisés sont proportionnellement moins victimes du chômage que les moins scolarisés. Par ailleurs, le niveau de scolarité légitime l'accès à l'exercice de la majorité des emplois et la formation scolaire générale favorise la mobilité professionnelle ascendante en cours de carrière. Enfin, les phénomènes de dépendance et de marginalité sociales liés à l'analphabétisme ne sont pas négligeables dans le bilan des principales conséquences du déficit scolaire au Québec, en 1981.

Ces réalités ont aussi été reconnues par les membres du Groupe de travail parlementaire du gouvernement fédéral sur les perspectives d'emploi pour les années 80. Le Groupe de travail fait état de liens qui existent entre, d'une part, la sous-scolarisation et, d'autre part, le chômage, les emplois peu rémunérateurs, le racisme et la criminalité. Autant de problèmes qui viennent alourdir les coûts sociaux. De même, ce Groupe souligne avec insistance qu'il est presque impossible d'employer les adultes sous-scolarisés, étant donné que les techniques évoluent rapidement et que les procédés industriels se font de plus en plus complexes. Cela affecte, tout particulièrement, les jeunes sous-scolarisés qui voient diminuer leurs chances de se trouver un premier emploi et les travailleurs dont les emplois sont éliminés. ***Le Groupe de travail rappelle, enfin, que les recherches ont amplement démontré que le recyclage est plus rapide, plus efficace, et plus satisfaisant sur le plan personnel, pour les adultes qui n'ont pas cessé d'exercer leurs facultés d'apprentissage***.

Chapitre 2

2.2 Une problématique à approfondir

Néanmoins, ces quelques données essentiellement centrées sur la scolarité ne rendent compte que d'une partie de la problématique entourant la formation de base dans notre société. Pour une bonne part cette problématique repose sur la critique du système d'éducation formelle[illegible], l'évolution des exigences sur les marchés de travail et la configuration historique et socio-économique particulière du Québec. Il convient de faire la genèse d'une telle situation et d'identifier les différentes interventions mises en place pour remédier à cet état de fait.

2.2.1 La contre-productivité du système d'enseignement

Avec l'évolution des exigences reliées aux marchés de travail, l'un des facteurs importants qui expliquerait la persistance du problème de la formation de base dans nos sociétés est ce que l'on appelle la « contre-productivité » du système d'enseignement.

La plupart des sociétés occidentales ont, au cours des années 60, entrepris de coûteuses et importantes réformes scolaires. Ces réformes visaient l'accès à l'éducation, l'égalité des chances et la démocratisation de l'enseignement. Le Québec n'a pas été à l'écart de cette tendance générale et a, lui aussi, entrepris une importante réforme scolaire. Nous y reviendrons.

Les années 70 ont donné l'occasion de faire les premiers bilans de ces réformes scolaires. L'on y a démontré que, bien qu'il y ait eu une « massification » de l'enseignement, l'égalité des chances et la démocratisation de l'enseignement restaient des objectifs encore très lointains. Dès lors, on a parlé de « qualité de l'enseignement », de « renouveau pédagogique » définissant, à la baisse, les objectifs du système d'enseignement: l'égalité des chances devenait l'égalité d'accès. Le Québec aussi fit ses bilans, ce qui devait donner lieu, entre au*re, au *Livre Orange* du ministère de l'Éducation, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, en 1979, pour les niveaux primaire et secondaire de l'enseignement public.

Plusieurs auteurs[illegible], se situant dans la problématique de l'éducation permanente, allèrent encore plus loin que ces bilans officiels: il fallait aussi identifier les principales faiblesses des systèmes d'éducation formelle existants. Rappelons-les:

○ l'éducation régulière ne fournit pas les bases essentielles pour que les individus puissent participer à la vie sociale et économique;
○ l'éducation est fondée sur un processus dans lequel l'enseignant enseigne et l'élève apprend tout en privilégiant, dans ce cadre, les connaissances d'ordre cognitif et les habiletés professionnelles;
○ le rôle de l'école traditionnelle a été, et est encore, de reproduire la société et les relations sociales existantes, ce qui rend difficile l'adaptation à un monde qui subit de profondes mutations;
○ l'image scolaire de l'éducation dans nos sociétés, fait en sorte que les apprentissages sont de plus en plus dissociés des autres sources de connaissances et de milieux de vie;
○ l'éducation a été incapable de contribuer à réduire les inégalités fondées sur le statut socio-économique des parents, leur niveau de scolarité et les conditions générales de vie;

Les adolescents américains sont de plus en plus nombreux à avoir de la difficulté à lire et cela, parce qu'ils ne savent pas comment étudier, regardent trop la télévision et parce que les méthodes d'enseignement ne sont pas appropriées. C'est ce qui ressort d'une enquête menée par le « National Institute of Education » du Département américain de l'éducation, auprès de 109,000 élèves.

Source: *La Presse*, 18 novembre 1981.

- l'éducation n'est toujours pas, dans les faits, un droit pour tous (la population mondiale comptait 34% d'analphabètes en 1970);
- les coûts de l'éducation ont augmenté de façon considérable sans qu'il y ait une augmentation proportionnelle de la qualité et de l'efficacité des services dispensés;
- le système d'enseignement est inadapté dans la mesure où l'école n'a pas su harmoniser son expansion avec les besoins changeants des individus, de la société, de l'économie et du développement national;
- l'enseignement tend, de façon croissante, vers une spécialisation étroite et une dichotomie entre les disciplines manuelles et intellectuelles.

Là encore, le système d'enseignement d'ici n'échappe pas à ces critiques. Ce bref survol mérite que l'on examine de plus près, et dans une perspective historique, la situation de la formation de base au Québec.

2.2.2 La formation de base au Québec, une histoire toujours vivante

Pour que l'éducation puisse être un véritable outil d'appropriation des changements démographiques, sociaux, technologiques, économiques et politiques qui bouleversent notre société, cela présuppose un solide « arrimage » entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes, voire même une remise en question de la continuité linéaire dans laquelle on tente de les enfermer l'une par rapport à l'autre. De même, cette appropriation des changements doit tenir compte de tous ceux et celles, adultes ou futurs adultes, qui ne sont pas outillés pour participer à ces changements. Passer à côté de ces questions fondamentales ferait en sorte que le processus d'appropriation et d'autodétermination des adultes à l'égard des changements serait plutôt le fait de quelques-uns.

L'éducation des adultes au Québec, comme dans plusieurs pays d'ailleurs, s'est d'abord vu attribuer des fonctions curatives : alphabétisation, « extension » universitaire, mise à jour professionnelle, etc. Bien qu'aujourd'hui son rôle ne soit plus conçu comme tel, il n'en demeure pas moins que l'éducation des adultes loge encore, en grande partie, à l'enseigne des palliatifs aux faiblesses du système d'éducation, aux déqualifications professionnelles et à l'adaptation aux changements de la vie sociale et culturelle en général. Les formations visant la reprise de confiance en soi, la réassurance personnelle, la récupération de connaissances et d'habiletés, le rattrapage et la mobilité occupent majoritairement les champs de pratiques de l'éducation des adultes. Aussi, la formation axée sur le développement du potentiel humain, vu sous l'angle d'un enrichissement culturel et de l'autonomie personnelle et communautaire, reste-t-elle, pour l'instant, le lot d'une infime fraction de la population québécoise.

2.2.2.1 ... aux origines pas si lointaines

L'instruction obligatoire fut introduite :

- en 1814 au Danemark
- en 1870 en Angleterre
- en 1882 en France
- en 1943 au Québec

Avant même d'aborder la réforme scolaire des années 60, il convient de rappeler, comme nous l'avons signalé dans la partie précédente, que les élites cléricales et politiques québécoises ont longtemps repoussé l'idée d'instruction obligatoire et le développement d'un système d'enseignement public. Cette situation s'est d'ailleurs conjuguée avec certaines caractéristiques de l'économie québécoise, agricole, faiblement industrialisée et orientée vers l'exploitation des matières premières. Ces retards économiques et scolaires ont contribué au fait que le phénomène de l'analphabétisme chez les adultes de 40 ans et plus est plus élevé au Québec que dans les autres provinces canadiennes.

Cette situation singulière des adultes québécois au milieu des années 60 n'est pas passée inaperçue. Plusieurs programmes de développement, ayant, entre autres, pour objectif le rattrapage scolaire ou l'accès à la formation de ces populations adultes, furent mis en place, témoignant par là d'une prise de conscience de l'ampleur du problème par les intervenants et décideurs de l'époque.

2.2.2.2 Le Rapport Parent

Les auteurs du Rapport Parent, dans leur chapitre consacré à l'éducation permanente, constataient déjà que notre époque était caractérisée par l'explosion des connaissances, la mobilité professionnelle, l'importance du loisir et par l'évolution de la vie démocratique, économique et sociale. Cette nouvelle réalité faisait conclure aux auteurs qu'il fallait, pour vivre dans un monde en si rapide évolution, un bagage de connaissances plus considérable et une formation plus solide qu'autrefois. Pour ce faire, les cadres traditionnels de l'école devaient éclater : *L'instruction et la formation de l'homme ne peuvent plus se parfaire à l'intérieur de deux ou trois niveaux d'enseignement. Il faut en arriver au concept de l'éducation permanente.*

Dans ce contexte, l'école se voyait confier le rôle de dispenser une formation de base dans une perspective d'éducation permanente. « Désormais » l'éducation permanente devenait « une suite normale et nécessaire de la scolarité traditionnelle » dont le rôle était défini de la façon suivante : *Ce sera le rôle de l'éducation permanente de compléter l'information du citoyen et de le réadapter sans cesse aux nouvelles conditions de l'organisation sociale.*

Ce rôle de l'éducation permanente n'était pas vu en soi, mais relié au développement des ressources humaines du Québec. Déjà, on avançait que *le potentiel humain est la première des richesses naturelles et il faut le développer au maximum, soigner la formation de la jeunesse et parfaire celle de la population adulte.*

Le Rapport Parent retenait donc une conception résolument moderne de l'éducation axée sur la polyvalence. On pouvait lire, dans ce rapport, que *la conception moderne de l'éducation vise à préparer chaque individu à gagner sa vie par un travail utile et à assumer intelligemment ses responsabilités sociales. C'est là un droit et de l'individu et de la collectivité. Il ne suffit plus d'apprendre à l'enfant à lire, à écrire et à compter. Les tâches complexes et changeantes de l'industrie et des services réclamant qu'on assure à tous les enfants une éducation qui les prépare à entrer dans le monde du travail. Cette formation doit être assez polyvalente pour permettre une adaptation rapide aux changements technologiques.*

Ce concept de polyvalence, retenu par les auteurs du Rapport Parent, devait trouver dans l'école polyvalente le moyen de sa réalisation.

Ayant établi que l'adaptabilité de chaque travailleur, dans un monde où la technologie est en rapide évolution, exige une meilleure formation de base, les auteurs établissaient l'adéquation suivante entre spécialisation et formation de base : *La spécialisation véritable s'appuie sur la formation générale, et celle-ci enrichit celle-là.*

Autrement dit, l'accès à une formation professionnelle de haut niveau était conditionné par un niveau élevé de formation de base. Cependant, le discriminant retenu par le Rapport Parent pour favoriser l'accès ou non d'un élève à une formation de base de haut calibre était la notion d'aptitudes : *On évitera ainsi à ceux qui n'ont pas les aptitudes nécessaires pour y réussir de*

s'aventurer dans des études supérieures coûteuses pour eux et pour la société ; ils trouveront sur place le cours technique ou professionnel qui leur convient et se prépareront sans retard à gagner leur vie. Par contre on peut espérer qu'un plus grand nombre d'étudiants qui y sont aptes poursuivront les études préparatoires à l'université ; dégagés des barrières qu'imposent trop souvent les enseignements parallèles sous des directions autonomes, les étudiants de milieu modeste, comme ceux dont l'éveil intellectuel a été tardif, trouveront après leur cours secondaire une voie d'accès naturelle aux études universitaires.

En cela le Rapport Parent reprenait à son compte le discriminant basé sur le quotient intellectuel proposé quelques années auparavant dans le Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Rapport Tremblay, 1962) :

Or, les quotients intellectuels, comme d'ailleurs beaucoup d'autres traits physiques ou mentaux observés parmi des groupes considérables de sujets, ont cette particularité fondamentale qu'ils se répartissent selon une courbe de fréquence qui a toutes les propriétés mathématiques de la **courbe des probabilités** (nous soulignons). *L'une de ces propriétés est que l'on peut déterminer la proportion de sujets qui atteignent ou dépassent tel quotient intellectuel donné. Ce sont ces proportions qui représentent pour nous l'estimation la plus plausible de la clientèle des divers niveaux de formation professionnelle que nous avons distingués. En effet, nous avons défini cette clientèle en fonction des niveaux de la formation générale prérequise à l'admission à chacun des niveaux de formation professionnelle qui apparaissent dans la structure proposée. Cette façon de définir la clientèle de l'enseignement professionnel, valable à l'échelle d'un système scolaire, équivaut à dire que les aptitudes académiques requises pour atteindre les niveaux de formation générale correspondant à chacun des niveaux de la formation professionnelle, constitue en même temps le critère pratique de l'évaluation des aptitudes propres à ces niveaux de formation professionnelle, dans le cadre des liaisons que nous avons établies entre la formation professionnelle et la formation générale préalable.*

Or, des études récentes ont démontré que les tests d'aptitudes, notamment ceux mesurant le quotient intellectuel, mesurent en fait la réussite scolaire. On ne peut donc pas prétendre, à partir d'un tel raisonnement circulaire, que le quotient intellectuel ou les aptitudes cognitives en général soient la **cause** d'une bonne ou mauvaise performance scolaire. Les diverses études portant sur la réussite scolaire ont maintes fois démontré que les origines sociales, la situation économique, la motivation et les intérêts des individus influencent davantage la réussite scolaire que les aptitudes cognitives de ceux-ci.

Les études actuelles ne nous permettent pas d'évaluer l'impact qu'a eu cette politique sur les jeunes qui maintenant utilisent les services d'éducation des adultes. Cependant, à partir d'expériences actuelles d'individualisation dans les commissions scolaires, plusieurs jeunes adultes qui reviennent, après avoir été considérés comme des enfants à aptitudes scolaires réduites, à l'enseignement initial, réussissent très bien, lorsque les approches sont mieux encadrées et plus souples, et que leurs motivations sont fortes et que le milieu de formation leur redonne la confiance en eux qu'ils avaient perdue. Cette procédure était et reste discriminatoire du point de vue de l'accès à une véritable formation de base. A-t-elle contribué, d'une certaine façon, à maintenir l'éducation des adultes dans une fonction compensatoire ?

Le Rapport Parent s'inscrivait donc dans un courant théorique spécifique. D'une part, le Rapport se réclamait formellement d'une idéologie égalitariste, voulant rompre avec l'élitisme de la formation des humanités classiques, mais cette idéologie égalitariste restait largement tributaire d'un

modèle dominant fondé sur l'humanisme et l'adaptation aux changements, notamment technologiques. D'autre part, le Rapport Parent a fortement été marqué par le développement de la psychométrie. Durant la seconde guerre mondiale, les États-Unis ont beaucoup investi dans la recherche psychométrique ; par la suite, ces recherches ont été utilisées par l'école et l'entreprise. Pas un seul enfant, au Québec, durant les années 60, n'a échappé à ces divers tests mesurant tantôt « l'intelligence », tantôt l'habileté technique ou encore tentant de préciser l'orientation professionnelle à poursuivre. En réaction à cette approche, sont apparus par la suite des services de « guidance » (orientation, services pédagogiques, etc.) plus individualisés et personnalisés.

Le Rapport Parent, qui se réclamait d'une idéologie égalitariste, ne put contribuer à mettre en place les moyens qui auraient pu réduire l'inégalité des chances face à l'éducation, ou, à tout le moins, éviter que l'école accentue ce problème. Cela tient, entre autres, au fait que le rapport s'est enfermé dans la méconnaissance des obstacles sociaux et des réalités sociales qui sous-tendent les divers types d'inégalités.

2.2.3 L'évolution des exigences

Dans le dossier de *Québec-Science* de septembre 1981, intitulé : « Robots. Les ouvriers de demain ? », on fait état de deux rapports politiques qui réclament une intervention urgente face à l'envahissement imminent de la robotique dans l'industrie canadienne (en 1990, on estime que le marché de la robotique sera de 4 milliards aux États-Unis). Monsieur George Robertson, président de la Société de consultants Robertson, Nickerlson ltée, d'Ottawa, déclarait que :
Sans les robots, tous nos avantages compétitifs par rapport aux autres nations industrialisées vont être perdus et notre avenir économique me paraît dramatique.

Que fait le Canada devant une telle situation ? Peu de choses répond le dossier.

Nonobstant les orientations proposées par le Rapport Parent (ex. : classification des jeunes en allégés, professionnel court, général, etc., rigidité des cadres de l'école, rattachement ambigu de l'éducation permanente à la scolarité traditionnelle), il n'est pas certain que, de façon générale, le problème de la formation de base eut été surmonté. En effet, il n'y a pas que les inégalités et la contre-productivité du système scolaire qui ont contribué à la situation que connaît actuellement la formation de base au Québec. Ainsi, l'évolution constante des exigences reliées à un emploi, à un métier, à une profession et aux différents marchés de travail en général a grandement contribué à l'obsolescence ou à l'inadéquation des apprentissages de base. Les tentatives gouvernementales, sectorielles ou privées pour tenter de prévoir ou seulement adapter les programmes d'enseignement à l'évolution des exigences de l'emploi n'ont pas donné, jusqu'à présent, de résultats probants[illegible]. À ce chapitre, d'ailleurs, **le Québec n'a toujours pas sa politique de main-d'oeuvre et une stratégie de développement industriel**. Et quand cela serait, on ne saurait escompter des succès miraculeux. En effet, le caractère difficilement prévisible ou trop ponctuel de ces nouvelles exigences ; les délais pour y faire face ; des structures scolaires non préparées à répondre à ces évolutions ; les difficultés de traduire l'essentiel de ces évolutions dans des programmes d'enseignement ; l'impossibilité de soumettre l'école aux stricts impératifs des marchés de travail ; voilà autant de facteurs qui jouent sur l'adéquation entre la formation de base et la formation reliée à l'emploi qui s'est, plus souvent qu'autrement, résumée à une simple adaptation à la tâche ou à un processus de déqualification-requalification dont plusieurs catégories de travailleurs et de travailleuses faisaient les frais.

L'évolution des exigences, est un facteur tout aussi, sinon plus important que la contre-productivité du système d'enseignement en ce qui a trait à la persistance d'un problème de formation de base au Québec. Cela, même si la formation reliée à l'emploi dispensée par les entreprises est parfois plus englobante que la stricte formation de base. À l'opposé, il ne faudrait pas oublier les entreprises qui donnent une formation à rabais ou celles qui déclarent n'avoir « aucun besoin de formation ». Ces situations que l'on retrouve dans les secteurs de sous-traitance, d'emplois peu qualifiés et de travail au noir contribuent à maintenir une main-d'oeuvre sans qualifications et vulnérable face à toutes formes de changement.

2.2.4 Quelques interventions mises en place pour développer la formation de base

Les interventions sociales concernant la formation de base durant les années 60 à 70 ont été fortement marquées par le courant de l'animation sociale. C'est l'époque de Tévec, où par le canal de l'animation sociale on tenta de rescolariser la population d'un territoire. C'est aussi l'époque des premières opérations de la nouvelle Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.), du ministère de l'Éducation du Québec.

Ainsi, l'Opération Départ dans les régions était basée sur une problématique de rattrapage de la scolarité du Québec par rapport à celle de l'Ontario. Parmi les contributions de ces premières expériences, notons : l'identification de groupes prioritaires, la volonté d'articuler la politique de rattrapage scolaire à d'autres politiques sociales et économiques, l'élargissement et l'enrichissement du concept de formation et parfois même la mobilisation des populations concernées.

Du coté des media, on a tenté, à travers des expériences telles que Tévec et Multi-media de mettre au service des populations adultes le potentiel éducatif des media, conjugué à d'autres moyens terrains, renouant avec la tradition de Radio-Collège et du Réveil rural (émission radiophonique de Radio-Canada destinée aux agriculteurs). Bien que la problématique, les objectifs et le champ d'intervention de ces projets n'aient pas toujours été clairement définis tant pour les artisans que pour les adultes, il n'en demeure pas moins qu'ils constituent une somme considérable d'acquis et d'expériences dont les aspects positifs n'ont malheureusement pas toujours été réinvestis par la suite.

Dans le milieu scolaire, il revient à la C.E.C.M., en cela suivie par de nombreuses autres commissions scolaires, d'avoir instauré les premiers programmes d'alphabétisation. La création de services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (S.E.A.P.A.C.), la création de programmes par objectifs (P.P.O.) rendent compte de diverses expériences et innovations mises en oeuvre afin de favoriser et rendre accessibles les apprentissages de base aux adultes. Au niveau collégial, la création de services à la collectivité dans certains cégeps, la signature de protocoles d'entente entre les institutions et les groupes du milieu, et les programmes de formation sur mesure ont très certainement contribué à favoriser l'accès de populations adultes à la formation et, conséquemment, à l'actualisation de leurs connaissances, habiletés et attitudes. Dans le même ordre d'idées, il faut aussi souligner l'ouverture des universités, depuis quelques années, aux organismes de la vie associative par des protocoles d'entente.

Les organismes communautaires, populaires, syndicaux, bénévoles et les « groupes spontanés » ont, eux aussi, contribué à l'actualisation de la formation de base de diverses populations adultes, généralement peu servies par le système d'enseignement public. En tant que lieux de reprise de confiance, de prise de conscience, de participation démocratique et d'innovations pédagogiques, ces organismes se sont avérés, à certains égards, les agents d'une prise en charge, active et critique, par les adultes et groupes d'adultes, des transformations sociales, culturelles, politiques et économiques actuelles. Que ce soit au moyen d'un colloque sur la pédagogie pour des parents de garderie, d'interventions auprès de femmes analphabètes immigrantes ou de cours de prise en charge, par les travailleurs, de leur santé et sécurité au travail, les formes et les champs d'intervention se sont multipliés, et on a su rester à l'écoute des aspirations et besoins des adultes intéressés. Le rôle de ces organismes, en ce qui a trait à la formation de base des adultes, ne peut être ignoré.

Plusieurs intervenants et programmes doivent aussi être mentionnés, à cause des dimensions spécifiques de la formation de base sur lesquels ils se sont concentrés. Que ce soit en matière d'éducation scientifique, économique, politique et historique; comme consommateurs, parents ou citoyens; dans le domaine de la santé, de la spiritualité et du développement personnel; on retrouve là de nombreux intervenants et de nombreux programmes publics, privés et communautaires qui sont offerts aux populations adultes.

Il s'est fait beaucoup, certes. Mais à elles seules, ni même réunies, ces expériences novatrices, qui ont eu un rayonnement limité, n'ont pas vaincu, par exemple, l'analphabétisme. Tout positif qu'ait été leur apport à la formation de base de certains groupes d'adultes, elles n'ont pas pu pénétrer les milieux récalcitrants ni transformer de façon sensible la situation des sous-scolarisés. Bref, ce portrait positif ne dégage pas une véritable politique de la formation de base des adultes du Québec pour les années à venir mais fait plutôt état des explorations et des expériences pouvant y conduire.

L'objectif d'outiller les adultes pour qu'ils puissent pleinement participer, et ce, de façon critique aux changements dans une perspective de développement social, économique et culturel, mérite que l'on s'arrête à certaines questions: de quelle formation de base s'agit-il? Quels aspects de celle-ci faut-il privilégier? À quoi doit-elle servir? À quelles catégories d'adultes doit-elle tout d'abord s'adresser? Qui devrait la dispenser? Comment est-elle appelée à évoluer dans les prochaines années? Quel lien doit-il exister entre elle et d'autres volets de la formation? Entre elle et d'autres politiques sociales et économiques? Ce sont là quelques questions que nous allons maintenant examiner de plus près.

Chapitre 3

2.3 La formation de base : une question d'actualité

« Formation générale de base », « formation initiale », « formation générale », « basic education », « alphabétisation fonctionnelle », autant de termes qui renvoient plus ou moins aux mêmes réalités. La formation de base est élastique et, comme du temps qu'il fait, tout le monde en parle, à sa manière.

Ainsi, il arrive qu'on centre davantage la formation de base des adultes sur l'apprentissage de rôles sociaux : rôle de consommateur, rôle d'acteur social, rôle de parent, rôle de citoyen, rôle d'utilisateur des mass-media. Parfois, on privilégie ou singularise certains apprentissages reliés à la formation de base tels que l'accès au savoir scientifique, la formation sociale, les habiletés génériques, l'apprentissage innovateur, l'informatique, la lisibilité, l'alphabétisation, etc… À l'opposé, on retrouve des approches plus globales, tantôt fondées sur la psychologie des capacités et de motivations cognitives de l'adulte en fonction de ses différents rôles et aux différentes étapes de son existence, tantôt sur l'épanouissement des potentialités humaines jamais achevées, ou encore, sur la remise en question de la division actuelle, rigide et presque étanche entre éducation, travail, loisirs, par un retour à un mélange plus homogène de ces différentes activités aux diverses périodes de la vie. Pour certains, la formation de base renvoie au « stock » élémentaire de connaissances et d'habiletés requises pour repérer aisément les sources d'information, accéder à des contenus techniques, etc. Enfin, récemment est apparu un modèle inspiré des situations de transfert (où une connaissance, une habileté acquises en génère, en facilite, en déclenche d'autres), dans le cadre d'un processus de formation fondé non plus sur l'enseignement, mais sur l'apprentissage (learning).

Le *Adult Basic Education Review Committee Interim Report* du Saskatchewan Continuing Education (1980), propose la définition suivante de la formation de base :

Adult basic education is the provision of learning opportunities designed to develop the social, academic and/or prevocational skills of adults with the objective of melting one or more of the following goals: 1) To increase education for purposes of self-improvement. 2) To acquire the academic prequisites to enter technical, vocational, trade or other post-secondary training programs. 3) To prepare for employment. 4) To develop living and social skills.

Parmi les thèmes qui ont marqué la problématique de la formation de base, il en est un particulièrement important qui a donné, et donne encore, beaucoup de fil à retordre aux chercheurs dans le domaine de l'éducation. Il s'agit des rapports entre la formation de base et les apprentissages spécialisés. Ces rapports ont été construits ou proposés selon trois modèles. Un premier modèle consacre l'antériorité et la supériorité de la formation générale par rapport aux apprentissages spécialisés. On a vu que ce modèle vient du Rapport Parent et a fortement marqué l'accès à des niveaux élevés de formation professionnelle. C'est le cas, entre autre, de la formation générale offerte aux adultes dans le cadre du P.F.M.C. et qui vise à les préparer à la formation professionnelle. Un autre modèle assimile l'approfondissement de l'apprentissage ou l'exercice d'un métier à une composante de la formation générale. Ce modèle, on le rencontre de façon développée dans les pays d'Europe de l'Est et chez certains auteurs tels que Bertrand Schwartz. Finalement, un dernier modèle souligne la complémentarité et l'alternance des fonctions remplies par la formation générale et les apprentissages spécialisés dans l'ensemble du processus éducatif. C'est à ce modèle que s'applique la notion d'éducation récurrente.

Le ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique dans un texte intitulé *A Ministerial Policy on the Provision of Continuing Education in the Public Educational System of British Colombia*, (mars 1980), retient la définition suivante :
In general, adult basic education programs comprise activities through which participants acquire the basic skills in learning, reading, writing, spelling, listening, speaking, computation, and cultural comprehension which are required by adults to junction in a complex society. Effective approaches also emphasize additional skills and abilities which adults require in their everyday roles as citizens, workers, parents, and learners.

La Commission définit comme suit la formation de base : **formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures** (cf. : recommandation sur les objectifs de la formation de base).

2.3.1 La formation de base est un droit

Nous considérons que les apprentissages de base constituent un minimum vital pour qu'un individu ou un groupe puisse être outillé, et puisse développer son potentiel dans le but de s'approprier les changements sociaux, économiques et culturels actuels. Ces adultes ou groupes d'adultes sont donc en droit de s'attendre à ce que la société leur fournisse les conditions physiques et morales qui leur permettront de faire ces apprentissages et d'être, à leur tour, dans la communauté, des individus responsables et non des êtres dépendants ou marginaux.

Le droit à une formation de base est le droit que chaque individu possède, quel que soit son âge ou sa condition matérielle, de pouvoir faire les apprentissages préalables à une actualisation, autonome et critique, de son potentiel dans toutes les sphères de l'activité humaine.

Ce droit, dans les faits, peut correspondre à l'équivalent de la fin des études secondaires. En disant cela, nous ne croyons pas que plus de 50% de la population adulte doive retourner sur les bancs de l'école. L'exercice de ce droit doit s'accompagner de mesures spécifiques telles que la reconnaissance des acquis d'expérience des adultes et un cheminement éducatif fondé sur un mode d'évaluation cumulatif, qui permet à l'adulte seul ou en groupe de savoir où il en est rendu dans sa formation à la lumière des objectifs poursuivis dans ou hors du système scolaire. Ainsi la formation n'a plus à être évaluée de façon traditionnelle (ex. : la notation) mais en relation avec la personne. Cela suppose, évidemment, un système modifié de certification et de reconnaissance et l'acceptation de contenus autres que disciplinaires.

De plus, l'exercice de ce droit doit tenir compte du milieu des populations à rejoindre et s'appuyer sur les organismes que ces populations se sont données. Ainsi, un groupe d'analphabètes ne recevra pas nécessairement sa formation dans une école ; il se peut que le lieu de travail ou le quartier soient plus indiqués pour de tels apprentissages. De même, l'intervention auprès d'analphabètes néo-québécois peut très bien être faite par des formateurs ou des groupes de la même communauté ethnique. Des femmes désireuses de retourner sur le marché du travail pourraient, en groupe, définir leurs objectifs éducatifs et obtenir les ressources les plus pertinentes à la réalisation de leurs projets. De telles démarches, s'inspirant de la formation sur mesure ou la formation liée à l'action, peuvent s'appuyer sur des services d'accueil et référence, de support à l'action communautaire, ou des services à la collectivité.

L'existence du droit, pour tous les adultes, à une formation de base équivalant à la fin du secondaire ne signifie nullement la disparition du caractère volontaire de la formation des adultes. Tout au plus, s'agit-il de s'assurer que ceux et celles qui désirent poursuivre leur formation jusqu'à l'équivalent du secondaire puissent exiger les ressources et les services nécessaires pour ce faire, et les approches, les contenus, les lieux de ces formations se doivent d'être multiples et souples.

Nul doute que l'exercice de ce droit soit « rentable » pour une société, comme en fait foi cette expérience américaine : *La formation de base peut se révéler un excellent placement. Pour l'un de ces programmes (The Opportunities Industrialization Centre) offert à Washington, D.C., qui a coûté $1,4 million au gouvernement, le revenu total des adultes qui ont trouvé un emploi au cours de la période visée s'est élevé à $8,4 millions. Au taux d'imposition de 30 pour cent, cela représente quelque $2,5 millions qui sont retournés au gouvernement sous forme d'impôts. Sans compter l'économie additionnelle de quelque $1,7 million de prestations de bien-être social et d'assurance-chômage versées auparavant aux 1 400 personnes inscrites aux programmes de formation. Le rendement d'un placement de $1,4 million a donc été de quelque $4,2 millions, soit un ratio rendement-coûts de 3:1.*

2.3.2 La formation de base : un vitrail qui prend sa couleur à la lumière des objectifs

La formation de base n'est pas une fin en soi. Elle ne prend son sens qu'à travers la définition d'objectifs préalables. Ceux-ci peuvent viser la réduction du fossé entre travail manuel et intellectuel, la valorisation du travail en tant que composante d'un projet politique plus globale, la réduction des coûts sociaux et économiques engendrée par un état de dépendance, le développement de solidarités, l'amélioration par des collectivités de leurs conditions de vie et de travail, le décloisonnement et la mobilité dans le travail, etc... L'identification de tels objectifs doit reposer sur une connaissance du milieu et la participation de groupes spécifiques d'adultes (ex. : analphabètes, personnes handicapées, femmes de retour sur les marchés de travail) à la définition de ceux-ci. Plus que tout autre domaine, la formation de base appelle la coordination des ressources, la concertation des intervenants, la participation des adultes et l'harmonisation avec les autres politiques sociales.

2.3.3 La recherche et le perfectionnement continu des éducateurs : éléments d'actualisation de la formation de base

La formation de base doit évoluer constamment. Ainsi, par exemple, tenant compte du fait que l'actualisation du potentiel humain de demain passe peut-être par l'acquisition, par tous les adultes, de structures cognitives rendant les individus capables d'évoluer dans un environnement informatisé, il faut que certains contenus de même que les méthodes reliés à la formation de base évoluent sans cesse. Pour ce faire, il est important de développer les méthodes d'évaluation et de recherche dans le champ de la formation de base qui s'appuie sur la formation continue des éducateurs. Ainsi, aux États-Unis[illegible], on a développé considérablement les méthodes d'évaluation de programmes, les indices permettant de mesurer les impacts socio-économiques de ceux-ci et la communication de ces recherches (ex. : colloques, conférences, revues spécialisées, etc...). Les études et recherches américaines sur la participation et la non-participation des adultes, sur les systèmes de valeurs et de comportements, sur les comparaisons entre les valeurs véhiculées par les éducateurs et celles des utilisateurs, de même que sur les méthodes pédagogiques et l'utilisation des technologies éducatives dans la formation de base indiquent qu'il est pertinent de développer chez nous un tel niveau de préoccupation en le combinant aux pratiques déjà existantes. En ce sens, les différents colloques et moyens de liaison qui ont surgis ces dernières années (Alpha 80, Alpha Liaison, Alphabétisation populaire, Colloque les jeunes et le travail, etc.) ont été particulièrement significatifs.

2.3.4 La formation de base, une clé qui peut ouvrir plusieurs portes

La formation de base vise l'acquisition de grilles de lecture, de méthodes de travail et de « cadres de référence » ou d'analyse pour que les adultes qui entreprennent de tels apprentissages puissent comprendre et se situer par rapport à la réalité. Dans ce sens, les apprentissages dans le domaine de la formation de base doivent être transférables, c'est-à-dire, par leur caractère essentiel, s'ouvrir à l'universel. Ils doivent donc, suivant les situations, prendre appui sur un ensemble de théories et de concepts que ne contiennent par les découpages disciplinaires actuels.

Bien que le terme ait été galvaudé, nous pouvons parler ici de polyvalence. Surgie de la réforme scolaire des années 60, la polyvalence reste, pour plusieurs, entachée de l'image qu'en a faite le système scolaire, c'est-à-dire un terme que l'on a utilisé pour désigner l'utilisation multiple des écoles et des locaux, sans que cela veuille dire que les personnes qui fréquentaient ces lieux soient elles-mêmes « polyvalentes ». Pour d'autres, le terme « polyvalence » renvoie à celui que l'on utilise en milieu de travail pour désigner, par un euphémisme, la mobilité et l'adaptabilité que l'on exige d'un travailleur.

La polyvalence dont il s'agit ici n'a rien à voir avec la mobilité, l'adaptabilité, ou encore un ensemble de savoirs qu'il faut acquérir pour être bien formé. La polyvalence, telle qu'entendue ici, renvoie, d'une part, à l'acquisition — et non à la spécialisation — de connaissances, d'habiletés et de comportements visant à faciliter l'entrée dans divers secteurs du travail ou de la vie sociale, et aux possibilités de transferts entre ceux-ci et, d'autre part, à la liaison organique entre théorie, technologie et pratique.

Traduite en termes de programmes, de projets ou de démarches éducatives, la polyvalence vise donc à créer les meilleures conditions pour que l'adulte bénéficie d'une formation centrée sur l'autonomie et la flexibilité, dans une perspective d'appropriation et de promotion du changement social, économique et culturel relié à sa vie, aux actions qu'il pose et à son « futur anticipé ».

Les objectifs éducatifs de la formation de base visent, par exemple, à permettre à l'adulte : l'acquisition d'aptitudes cognitives de base (savoir lire, écrire, parler, calculer), la découverte de ses propres ressources, le développement de ses capacités d'apprentissage autonome, d'analyse, de sens critique, la résolution de problèmes spécifiques (ex. : lire un horaire d'autobus, rédiger son rapport d'impôt, etc...), l'acquisition de capacités d'action autonome, de décisions, de créativité et de croissance, l'approfondissement de ses divers rôles sociaux (parents, travailleurs, consommateurs, etc.), l'amélioration de ses relations aux autres, la sensibilisation, non seulement aux réalités de son environnement immédiat (ex. : santé), mais aussi aux réalités autres (ex. : développement de la conscience internationale).

La formation de base, telle que nous l'entendons, est donc différente de la formation générale. Elle en est un élément constituant, mais non un synomyme. Ses contenus peuvent se retrouver dans la formation générale mais, au niveau de la formation de base, leur extension se limite à l'outillage préalable nécessaire à l'acquisition de savoirs plus complexes.

Pour leur part, les programmes ou projets de formation de base devraient, selon certains auteurs, mettre l'accent sur l'acquisition des quatre langages considérés comme stratégiques pour fonctionner dans une société comme la notre[illegible]. Il s'agit du langage audiovisuel, du langage informatique, du langage technique et du langage économique et politique. Bien entendu, l'acquisition de ces langages présuppose l'acquisition du langage parlé, écrit et verbal, quoique ceci n'exclut pas que l'un et l'autre puissent se faire en même temps. Tout dépend des objectifs choisis par les intéressés.

La liaison organique entre la théorie, la technologie et la pratique, requiert le décloisonnement des formations. Pédagogiquement, cela peut se faire, comme nous l'avons indiqué plus haut, par une dynamique de résolution de problèmes, à la condition qu'elle permette les apprentissages requis. Or, si ces derniers ne sont pas strictement limités aux contenus informatifs ou techniques, ils pourront produire des capacités réelles de maitrise de vie et de transfert à d'autres situations analogues[illegible]. Outre le fait de centrer la formation de base sur la résolution de problèmes, il faut aussi, comme nous

le verrons, que ces apprentissages soient reconnus en termes de crédits d'éducation continue, et transférables, si l'adulte veut poursuivre des études ou faire reconnaître sa formation en milieu de travail.

2.3.5 La formation de base: à quoi sert-elle?

L'éducation a été le plus souvent une réponse à une crise ou à un défi spécifique auxquels devait faire face une société[illegible]. Bien sûr, au Moyen-Âge, même si le clergé détenait le monopole de l'écriture, aucun désavantage économique n'était rattaché à l'analphabétisme. L'invention de nouvelles techniques d'impression, ayant pour résultat une diffusion plus grande de l'écrit, les mouvements de réforme, à la fin du Moyen-Âge et à la Renaissance, menant à la révolution industrielle, ont fait apparaître les premières inégalités de type socio-économique rattachées à l'éducation. Dès lors, des mouvements religieux accordèrent une grande importance aux rudiments de l'éducation (lire, écrire, calculer) et à la lecture de la Bible et, peu à peu, des pressions sociales, issues notamment des mouvements ouvriers, se firent sentir afin d'instaurer des écoles élémentaires accessibles à tous. À l'ère industrielle, les efforts nationaux de modernisation de l'agriculture et de l'industrie, au Québec comme dans bien d'autres pays, ne purent être menés à terme, sans qu'on se soucie de relever considérablement le niveau éducatif de l'ensemble de la population.

De nos jours, peut-on prétendre que la formation de base est assurée, grâce aux sommes considérables investies depuis plusieurs années dans la mise en place d'une vaste infrastructure scolaire primaire et secondaire? Nous croyons que non. Le problème auquel nous sommes confrontés, comme d'ailleurs toutes les sociétés technologiquement avancées, consiste à faire face à l'augmentation des connaissances qu'il faut absorber pour simplement vivre, contribuer à la communauté et sauvegarder l'esprit critique. La menace de voir s'élargir le fossé entre les experts de toutes sortes et le commun des mortels, et celle de la robotisation des esprits, avec les conséquences que ces dangers auraient sur la démocratisation de nos sociétés, sont trop graves pour n'en pas tenir compte. Dans un tel contexte, il faut viser à rendre les individus et les groupes autonomes. Cela s'impose, non pas à partir d'une quelconque vision technocratique ou messianique, mais pour répondre à la volonté légitime, maintes fois exprimée par les individus et collectivités, de prendre en charge les changements économiques, sociaux et culturels auxquels on leur a traditionnellement tout simplement demandé de s'adapter.

Dans cette perspective, l'école et les ressources scolaires en général ne peuvent, à elles seules, répondre à ce défi. Jusqu'à un certain point, dans sa forme actuelle, l'école freine souvent le développement des apprentissages autonomes. Le moment est venu d'explorer de nouvelles voies, combinant l'enthousiasme volontaire, la « guidance » professionnelle ainsi que les supports institutionnels et l'apport étatique.

(...) dans le monde en développement, entre 1960 et 1975, les inscriptions ont doublé dans les écoles primaires et d'après l'Unesco, le nombre d'enfants de 6 à 11 ans non inscrits à l'école est tombé de 212 millions en 1970, à 121 millions en 1975. Pour la première fois, plus de la moitié des enfants du tiers monde appartenant à ce groupe d'âges vont à l'école, et pour la première fois notre planète compte un nombre plus grand d'alphabétisés que d'illettrés (...)

2.3.6 La formation de base: qu'en est-il de l'alphabétisation?

La question de l'alphabétisation est évidemment intimement liée à la problématique générale de la formation de base. Certains contextes socio-économiques amènent même à confondre l'une et l'autre. Le 20e siècle a connu, de toutes les époques, les plus vastes programmes d'alphabétisation. Que l'on songe à la campagne d'alphabétisation des années 20 en U.R.S.S., à celle de la Turquie qui débuta en 1928 sous le nouveau régime républicain de Mustapha Kémal, à celle des Philippines qui débuta au début des années

Mais toute médaille a son revers. Même si, en pourcentage le terrain gagné est considérable, chaque année la masse d'illettrés continue de grossir. Entre 1960 et 1970, dans le monde en développement, le nombre absolu d'hommes analphabètes a augmenté de 11 millions, tandis que, chez les femmes, la marge d'accroissement atteignait le chiffre alarmant de 44 millions.

cf. : Marcel Massé, « L'éducation et le progrès dans le monde », notes pour une allocution à Saskatoon le 25 septembre 1981, Agence canadienne de développement international, miméo, p. 2-3.

30 sous l'égide du docteur Frank Lauback, dont les méthodes ont eu et ont encore une grande influence dans les programmes d'alphabétisation de plusieurs pays. Plus récemment, l'expérience cubaine des années 60[illegible], l'expérience malgache des années 70, le programme P.E.B.A.L. de la junte péruvienne du début des années 70[illegible], le plan national d'alphabétisation du Portugal de 1979[illegible] et la campagne nicaraguéenne de 1980[illegible] sont des efforts d'alphabétisation relativement connus de divers milieux québécois qui, dans certains cas, s'en sont inspirés (v.g. l'influence de Paolo Freire).

L'alphabétisation n'est pas le propre du tiers monde. L'Italie a plusieurs programmes d'alphabétisation, de même que la Grèce et l'Espagne. La campagne britannique du début des années 70, en fut une dont on retrouve peu d'exemples comparables dans les pays développés. Plus près de nous, aux États-Unis, plusieurs programmes d'alphabétisation d'envergure nationale ont été menés tels que Right to Read et ABE (Adult Basic Education), qui débuta en 1964 et recevait, en 1976, environ 184 000 000 $ provenant du gouvernement fédéral, des États, des villes et cités[illegible]. Au Canada anglais, on note plusieurs initiatives dans le domaine de l'alphabétisation : Frontier College, fondé en 1899, qui travaille dans des endroits isolés, certains programmes gouvernementaux, tant fédéraux que provinciaux, qui visent à rejoindre des populations spécifiques (détenus, bénéficiaires de l'aide sociale, adultes sous-scolarisés, etc.) et les bibliothèques, qui offrent leur propre programme d'éducation des adultes[illegible]. Sans compter les programmes d'alphabétisation importants actuellement en cours dans certaines provinces dont Terre-Neuve.

La déclaration pour une Campagne mondiale d'alphabétisation universelle de l'Unesco en 1963 fixait une limite de dix ans à la résorption de l'analphabétisme à travers le monde. Le Congrès mondial des ministres de l'Éducation à Téhéran en 1965 lança un appel à l'élimination complète de l'analphabétisme. Force nous est de constater que ces appels sont restés lettres mortes. Une véritable campagne à l'échelle mondiale pour éliminer l'analphabétisme demeure à l'état de projet.

Le Québec n'a jamais connu une mobilisation générale en matière d'alphabétisation. Le problème de la formation de base est, nous l'avons vu, trop complexe et multiforme pour que l'on puisse croire qu'une campagne axée sur les apprentissages de base, fut-elle bien orchestrée et soutenue, puisse en venir à bout. D'où notre choix d'une « **mission** » dans le domaine de la formation de base plutôt qu'une campagne. Nous pensons que des efforts patients, concertés et conjugués, et ce sur tous les plans (entreprise, école, syndicats, associations volontaires, bibliothèques, etc.), sont davantage susceptibles de donner des résultats probants à long terme. Cela n'exclut pas une campagne d'alphabétisation, celle-ci n'étant pas la panacée.

Les analphabètes fonctionnels forment cette partie de la population, âgée de 15 ans et plus, qui ne fréquente pas l'école à plein temps et dont le niveau de scolarité est inférieur à une neuvième année.

cf. : A.M. Thomas, *Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada 1975-76*, p. 6.

Dans le cadre d'une telle mission, il est important de distinguer la formation de base de la problématique de l'alphabétisation. Nous avons vu que près d'un adulte sur trois au Québec a moins de neuf ans de scolarité, il s'agit d'un individu sur quatre, en excluant les individus de 65 ans et plus, qui, règle générale, participent peu à ce genre de campagne. C'est cette mesure que l'on utilise pour désigner ce que l'on appelle « l'analphabétisme fonctionnel ». Quant aux analphabètes complets, on utilise le plus souvent le critère de cinq années de scolarité ou moins pour les dénombrer. En 1976, on comptait environ 316 000 individus ou 6,75% de la population adulte du Québec ou encore 4,30% si l'on pondère en fonction de l'âge (65 ans et plus). De même on utilise aussi des indices tels que la classe sociale, la région, l'âge, la langue maternelle et l'origine ethnique pour les repérer et tenir compte de leurs spécificités. Car on n'alphabétise pas de la même façon des immigrants, des adultes de minorités ethniques, des assistés sociaux. S'il apparait relativement facile de cerner, de façon précise, le phénomène de l'analphabétisme, il n'en va pas de même pour l'analphabétisme fonctionnel.

Un jour, dit Jean-Guy, 45 ans, je suis allé pour m'engager dans un hôpital et la secrétaire m'a donné une formule en me demandant de la remplir. En voyant cela, je me suis demandé comment faire : je ne pouvais pas lire la formule et j'étais trop gêné pour demander à la secrétaire de m'aider à la remplir. Alors j'ai trouvé une excuse pour m'éloigner et je me suis sauvé. J'en ai beaucoup raté des emplois à cause de cela.

Luc, 23 ans, pour sa part, dit que, s'il doit remplir des formulaires, il tente, lorsque les préposés l'acceptent, d'apporter les documents chez lui afin de les faire remplir par un parent ou un ami qui sait lire et écrire.

Dans le cas de Louise, 34 ans, qui dit pouvoir faire son épicerie toute seule, comme la plupart des analphabètes d'ailleurs, elle raconte qu'elle demande tout simplement « au boss de l'épicerie » de l'aider quand elle ne peut identifier des produits. Mais comme le fait remarquer Ginette, 34 ans, la plupart des produits sont facilement identifiables parce qu'ils portent généralement une image sur leur étiquette.

Alors que Jean-Guy assure, pour sa part, qu'il peut toujours signer un chèque qui lui parvient, il se dit cependant incapable d'en faire un lui-même. Jean-Paul, 55 ans, assure pour sa part qu'il ne sait pas « comment ça marche ».

Tiré de : M. Rondeau, « Un véritable handicap », dossier sur l'analphabétisme, *La Tribune*, Sherbrooke, 24 août 1981.

En effet, l'analphabétisme complet peut être vécu comme une différence et une carence qui affecte l'image de soi et l'ensemble des interactions avec le milieu environnant[illegible]. Quant à l'analphabétisme fonctionnel, il apparait, à maints égards, comme une mesure définie « d'en haut » qui ne permet pas de rendre compte de toute la diversité qui se profile derrière ces adultes qui ont à peine une « neuvième année forte ». En effet, l'expérience de vie et de travail, l'autodidaxie, la culture populaire sont autant de caractéristiques qui ne sont pas prises en considération par la notion d'analphabétisme fonctionnel. De plus, cette notion laisse entendre que l'on ne peut établir à coup sûr une continuité entre l'analphabétisme complet et l'analphabétisme fonctionnel. ***À la notion d'alphabétisation fonctionnelle, la Commission préfère celle de formation de base dans la mesure où celle-ci fait place au vécu, à la culture, à l'expérience des adultes et qu'elle se concentre sur l'objectif de les outiller de façon critique face aux changements qui interviennent dans les diverses situations de vie et de travail***. Vue ainsi, la formation de base se traduit à partir des besoins exprimés par les adultes, médiatisés tantôt par les services d'accueil et de référence ou les services à la collectivité, tantôt par les regroupements volontaires d'adultes. Elle ne fait intervenir l'aspect normatif, sur lequel est fondé l'alphabétisation fonctionnelle, que pour faciliter les situations de transfert d'apprentissages.

Une vaste mission portant sur la formation de base au Québec se devra donc de singulariser le problème de l'analphabétisme complet. Pour ce faire, l'alphabétisation devra bénéficier d'une légitimité particulière au sein de cette mission, c'est en ce sens que l'on peut parler d'une campagne d'alphabétisation. En outre, elle bénéficiera d'un engagement accru des ressources éducatives publiques dans le soutien des activités autonomes d'alphabétisation, c'est-à-dire celles dispensées par les groupes communautaires et populaires qui développent une intervention dans le domaine de l'alphabétisation. Cette campagne d'alphabétisation ne devrait pas faire appel, de façon déterminante, à la méthode de Lauback, « one to one », mais privilégier plutôt les regroupements d'analphabètes autour d'alphabétiseurs issus ou impliqués dans le milieu. C'est localement que les solidarités entreront en jeu, que les « groupes Alpha » feront leur publicité et leur recrutement ; au rythme spécifique de la croissance de chaque projet, dans les formes qu'ils choisiront et qui s'imposeront.

Nous croyons que la majorité, à cause de cette question de la honte, allait préférer la formule du « one to one ». En fait, ça n'a pas été le cas. La plupart des gens, immédiatement ou un petit moment après, ont choisi de se joindre à un groupe. Ils étaient attirés par le coté social du groupe, par les relations interpersonnelles qui y sont attendues.

N. Barnes, « La BBC dans la Campagne d'alphabétisation en Grande-Bretagne », *Alpha 80*, (sous la direction de J.P. Hautecoeur), M.E.Q.-D.G.E.A., Québec, 1981.

Une mission portant sur la formation de base qui, comme nous l'avons vu, accorderait un statut prioritaire à l'alphabétisation (dans le cadre d'une opération spécifique, compte tenu qu'une mise de fonds dans la formation de base ne peut faire abstraction du problème spécifique de l'analphabétisme), doit convier, dès le départ, toutes les ressources éducatives, à sa mise en oeuvre. Les media, notamment l'O.R.T.Q. (Radio- Québec), pourraient sensibiliser la population, mobiliser les analphabétiseurs et animer l'auditoire autour de grands thèmes prioritaires de la campagne. Dans divers milieux, des productions cinématographiques et théâtrales pourraient contribuer à préparer le terrain à l'intervention en suscitant des initiatives nouvelles et en mobilisant les ressources actives des localités. De même les entreprises, les institutions d'enseignement et les bibliothèques seraient conviées à cette campagne à titre de lieux-ressources. La production du matériel didactique relèverait d'abord des initiatives et ressources locales, bien que cela n'exclut pas à titre complémentaire un support, une production ou une généralisation des innovations de la part d'un organisme central.

Au début, cette campagne devrait connaître une phase d'expérimentation et de rodage sur une échelle restreinte (quelques régions ou projets) et donner lieu à un premier bilan des interventions dans le but de dégager des acquis et des orientations susceptibles de donner le coup d'envoi à une seconde phase qualitativement et quantitativement plus importante que la première. De plus, même si cette campagne porte sur l'alphabétisation, il serait important de ne pas perdre de vue qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une vaste mission portant sur la formation de base. Ainsi, la problématique de l'éducation populaire autonome et, par conséquent, les projets de formation de base portant sur d'autres aspects que les savoirs lire et écrire devraient éclairer les perspectives et les à-côtés de cette campagne. L'objectif premier demeure, rappelons-le, l'actualisation du potentiel humain dans le but d'outiller les adultes pour qu'ils puissent maîtriser, individuellement et collectivement, l'ensemble de leurs situations de vie et de travail.

Pour ce faire, la vaste mission portant sur la formation de base sera l'occasion d'articuler l'alphabétisation à la formation de base, et celle-ci à la formation générale. En ce sens, les objectifs actuels de la formation générale (pas assez précis, trop liés à la diplomation et aux disciplines reconnues pour obtenir un D.E.S. et rencontrer les préalables scolaires des niveaux supérieurs ou des spécialisations) devront être remis en question à la lumière des orientations dans le domaine de la formation de base. De la même façon, les lacunes de la formation de base des jeunes, devront être abordées. Ces modifications devraient se faire dans l'optique d'une formation fondamentale permettant un développement intégral de la personne, transférable dans sa vie quotidienne et la préparant à une vie en société, active, responsable, critique, harmonieuse, démocratique, participative et autonome.

La campagne d'alphabétisation se veut aussi un moyen privilégié pour que les adultes prennent en charge et contrôlent leur processus de formation. Pour ce faire, la campagne devra s'enraciner à la base et à partir des organisations qui ont un lien organique avec les adultes intéressés. Dans ce cadre, les institutions auront un rôle important de support à jouer. Elles doivent continuer d'offrir les actuels programmes, cours ou projets qui concernent l'alphabétisation ou la formation de base. Le réseau d'enseignement public aurait un rôle positif et dynamique à jouer dans le cadre d'une telle campagne, et cela signifie, entre autres, qu'il ne devrait pas y avoir perte de clientèle ou baisse du volume des activités dans les domaines de l'alphabétisation et de la formation de base. Toutefois, dans l'ensemble, la Commission considère que la campagne doit être l'occasion de développer des alternatives indépendantes et complémentaires avec les structures scolaires actuelles, lesquelles alternatives supporteraient la majorité (en volume et en coûts) des activités d'alphabétisation et de formation de base au Québec.

Sur un autre plan, cette campagne peut être aussi l'occasion de mettre volontairement à contribution les enseignants mis en disponibilité dans le réseau de « l'enseignement régulier », sans que cela n'affecte l'autonomie des organismes communautaires engagés. En effet, ceux-ci recruteront leurs compétences et éducateurs en toute autonomie, selon les critères qui leur sont propres. L'État peut se faire incitatif dans un tel contexte, en souhaitant une meilleure utilisation des enseignants mis en disponibilité ou encore, s'il investit davantage de fonds publics dans ce secteur, proposer aux organismes de collaborer avec des programmes de service de type communautaire destinés aux jeunes adultes de 18 à 30 ans et aux personnes à la retraite, service communautaire que nous décrirons à la fin de la prochaine partie de ce rapport.

Cette campagne n'est pas la panacée universelle et la Commission ne croit pas qu'elle résorbera totalement le problème de la formation de base et celui de l'analphabétisme complet. Tout au plus constituera-t-elle un effort collectif clairement identifié qui devrait, par la suite, contribuer au développement de l'esprit critique et à l'actualisation du potentiel humain dans notre société, dans le cadre d'efforts soutenus et à long terme.

2.3.7 La formation de base : un pas vers l'éducation permanente

L'accumulation des connaissances scientifiques, la croissance exponentielle du savoir humain, la désuétude d'une part et le renouvellement rapide d'autre part, des théories et des techniques font en sorte qu'aucune connaissance culturelle et aucune compétence professionnelle ne puissent être considérées comme définitivement acquises[illegible]. C'est d'ailleurs ce que reconnaît l'Unesco dans sa recommandation sur le développement de l'éducation des adultes : *L'épanouissement de la personnalité humaine, notamment face à la rapidité des mutations scientifiques, techniques, économiques et sociales, exige que l'éducation soit considérée globalement et comme un processus permanent*[illegible].

Tel est, aussi, le diagnostic que pose un groupe de travail de l'Organisation de coopération et de développement économiques : *On reconnaît de plus en plus la nécessité d'envisager l'éducation, et non seulement la formation professionnelle, comme un processus continu seul capable de fournir les moyens de faire face aux contraintes et aux aléas du changement*[illegible].

Ce constat général amène la plupart des organismes internationaux, tels que le Conseil de l'Europe[illegible], à faire un examen critique des pratiques éducatives actuelles et de leur degré d'inadaptation à la nouvelle situation économique et sociale.

C'est au coeur de ces considérations que s'inscrit la problématique de l'éducation permanente, en ce qui a trait à la formation de base. Cette perspective suppose une augmentation des possibilités de formation de base en dehors du système de l'éducation formelle ; une intégration au processus de la formation de base des services d'accueil et de soutien à la formation, de recherche, d'évaluation des activités par les adultes intéressés ; une formation conséquente des éducateurs ; une mise à contribution de l'ensemble des ressources éducatives de notre société, où qu'elles soient : écoles, bibliothèques, musées, entreprises, syndicats, centres communautaires, etc... Elle suppose aussi que l'on définisse la formation de base à travers des objectifs éducatifs et sociétaux originant tantôt des adultes eux-mêmes, tantôt des priorités sociales (ex. : formation pré-emploi, campagne d'alphabétisation, prise en charge régionale, accès au savoir scientifique, etc...). La formation de base doit devenir une priorité politique, un droit inaliénable de tout adulte, afin qu'il puisse, tout au long de sa vie, travailler, être un citoyen responsable, remplir ses rôles sociaux, exprimer ses idées, participer aux enjeux des changements sociaux et accroître son autonomie en tant qu'individu et membre d'une collectivité.

Cette vision de la formation de base, dans une perspective d'éducation permanente, rend compte des tendances que l'on retrouve sur la scène canadienne[illegible]. De plus, elle permet de s'inscrire dans ce que le Club de Rome appelle une « problématique mondiale ». En effet, en 1970, plus du tiers de la population mondiale était analphabète. Cette situation, loin de se

résorber, est le lot des pays du Tiers-monde où sévissent, à coté des problèmes d'analphabétisme, des problèmes de famine, de malnutrition, de sous-développement économique, de mortalité infantile, etc...

Cette perspective permet aussi d'entrevoir plus facilement l'arrimage qui peut et doit se faire entre l'éducation des jeunes et celle des adultes. La polyvalence, le décloisonnement des formations, le fait de partir du vécu des individus[43], pour expliciter les objectifs poursuivis, ne devraient pas être l'apanage exclusif de l'éducation des adultes. Au contraire, l'éducation des jeunes peut être transformée de façon telle qu'elle s'arrime à celle des adultes, pour que les deux se complètent, s'éclairent et se stimulent réciproquement. L'éducation permanente, c'est aussi et surtout, comme on se plaît à le répéter partout depuis 15 ans, un projet de société.

La Commission estime cependant qu'en vertu du degré de richesse relative de notre société les adultes qui financent déjà le système d'enseignement gratuit des jeunes devraient avoir un droit équivalent à ces derniers quant à l'accès à une formation de base articulée et conçue par et pour eux. De plus, en prenant assises sur le fait que, depuis 15 ans, le programme fédéral (P.F.M.C.) donne un droit sélectif aux adultes d'utiliser 52 à 58 semaines de formation générale auxquelles peut s'ajouter la même durée pour une formation professionnelle de niveaux secondaire et collégial, la Commission considère que les adultes devraient avoir droit à 13 ans de formation de base équivalent aux 13 ans accordés gratuitement aux jeunes. Et ceci gratuitement pour l'élémentaire, le secondaire et le collégial. On doit aussi leur fournir les moyens qui facilitent et correspondent à leurs responsabilités de citoyens : allocations de formation, prêts et bourses (pour le niveau collégial, si la gratuité n'y est pas offerte aux adultes), mesures fiscales appropriées selon les cas, frais de garderie et de transport, etc., le tout harmonisé avec les autres mesures sociales, telles l'aide sociale, l'assurance-chômage et autres (voir chapitre sur le financement).

La Commission recommande :

2. Que les objectifs de la formation de base soient les suivants, et que, selon ses besoins, l'adulte en privilégie un ou plusieurs, aux différentes étapes de sa vie :

A) de façon générale :

a) *la découverte de ses ressources :*
permettre à l'adulte de découvrir ses potentialités, de les actualiser et d'en dépasser les limites ;

b) *la connaissance de base :*
permettre l'acquisition des concepts, des connaissances et des « habiletés » transférables d'un domaine du savoir à l'autre ou d'une situation à l'autre ;

c) *la maîtrise des langages :*
assurer la maîtrise des langages utilisés : langue parlée et langue écrite, lecture, calcul, codes sociaux et systèmes symboliques (signalisation, unités de mesure, informatique) ;

d) *la créativité et l'initiative :*
susciter la créativité et l'esprit d'initiative et favoriser le développement d'« habiletés » nécessaires aux apprentissages autonomes ;

e) *le développement du sens critique :*
développer chez l'adulte la capacité de s'approprier de l'information et des connaissances, de les critiquer, de les confronter, d'en vérifier les sources et de les éprouver ;

B) de façon particulière :

a) *apprendre à apprendre :*
assurer l'acquisition d'une méthode de travail intellectuel et de repérage des ressources documentaires ;

b) *se situer dans le temps et dans l'espace :*
favoriser une saisie des fondements historiques internationaux, nationaux et régionaux ; s'ouvrir aux réalités de son milieu et aux contextes étrangers ;

c) *assumer des rôles sociaux :*
permettre aux adultes d'assumer leurs divers rôles sociaux ; d'exercer, en tant que citoyens, leurs droits et obligations ; et d'agir sur leurs conditions de vie ;

d) *s'initier aux sciences et à la technologie :*
acquérir, de façon expérimentale, des connaissances scientifiques de base à travers des applications à la vie quotidienne ; se sensibiliser aux perspectives écologiques ;

e) *s'ouvrir aux dimensions métaphysiques et spirituelles* ainsi qu'aux grands courants idéologiques actuels ;

f) *comprendre les rouages de l'économie :*
assurer une compréhension des caractéristiques de l'économie québécoise et du système économique dans lequel s'inscrit notre société ;

g) *connaître les institutions politiques :*
assurer la connaissance des institutions politiques : paliers de gouvernement, responsabilités et juridiction, cheminement d'une loi, rôle des corps intermédiaires, etc. ;

h) *connaître le monde du travail :*
« habiliter » les adultes à se trouver un emploi ; leur assurer la connaissance des lois et règlements concernant le monde du travail en général, des mécanismes de production et des principes de l'organisation du travail ;

i) *prendre des décisions et travailler en groupe :*
rendre les adultes capables de communiquer de façon efficace, les rendre capables de maîtriser leur processus de décision ; les familiariser avec les techniques de travail en groupe et la résolution de problèmes ;

j) *s'initier aux arts :*
assurer une éducation artistique minimale permettant l'expérimentation de quelques formes d'expression artistique ;

k) *prendre conscience de sa santé et de son corps :*
favoriser la connaissance du corps humain et l'éducation à la santé, dans une perspective d'autonomie et de responsabilité, afin d'être en mesure de se maintenir en santé, de prévenir la maladie, d'adopter une attitude critique à l'égard des services sociaux et des services de santé ;

l) *occuper ses temps de loisir :*
fournir aux adultes la préparation nécessaire à l'exercice de loisirs favorisant leur épanouissement.

3. Que, dans une perspective d'éducation permanente, soit reconnu à tout adulte le droit à une formation de base gratuite, comme on le fait pour les jeunes.

4. Que l'on garantisse aux adultes, en vertu de ce droit, l'équivalent de 13 années de formation, acquises en milieu scolaire ou ailleurs, de façon formelle ou autrement.

5. Qu'une vaste mission de formation de base soit lancée et qu'elle comprenne, de façon spécifique, une campagne d'alphabétisation ;

a) que toutes les ressources éducatives concernées y soient prioritairement « conviées », mobilisées ; qu'on leur accorde le soutien nécessaire ;

b) que cette mission constitue une des actions prioritaires à engager pour la mise en application de la politique d'ensemble ici proposée.

6. Qu'on associe les milieux du travail à cette campagne d'alphabétisation et à cette mission de formation de base pour qu'ils recrutent des travailleurs et des travailleuses admissibles, libèrent du temps ou accordent d'autres formes de soutien.

7. Que, dans le cadre des objectifs poursuivis sur le plan national pour cette action prioritaire, chaque région se dote d'un plan compatible avec sa réalité, et à la définition duquel les diverses ressources scolaires, communautaires et de l'entreprise auront été associées pour identifier le cadre, les activités et les méthodes de la campagne d'alphabétisation et de la mission de formation de base.

8. Que les programmes de formation de base et d'alphabétisation à identifier soient:

a) axés sur les besoins des adultes plutôt que sur les découpages disciplinaires traditionnels;

b) fondés sur le recours à des approches pédagogiques multiples, à des activités diversifiées selon les groupes auxquels elles sont destinées, à des moyens d'évaluation souples et « légers »;

c) crédibles, valables et reconnus pour permettre l'accès à des études ultérieures.

9. Que, en plus des ressources humaines déjà engagées dans la formation de base des adultes, auxquelles on devrait accorder une priorité d'embauche, l'on propose, aux personnes en disponibilité, le transfert librement consenti de leur sécurité d'emploi, afin de les recycler et les réorienter vers cette mission de formation de base.

10. Que l'on explore les moyens d'associer des jeunes adultes et des personnes à la retraite à cette mission, lesquels pourraient choisir, en y étant préparés, de devenir alphabétiseurs ou personnes-ressources en formation de base.

11. Que les media publics et privés, nationaux et régionaux, soient associés à cette campagne, notamment pour sensibiliser et animer la population, faciliter le recrutement et la formation des intervenants et informer les groupes cibles sur les possibilités qui s'offrent à eux.

12. Que, dans ce contexte et étant donné la législation existante en matière de programmation éducative, Radio-Québec soit étroitement associée à la campagne d'alphabétisation et à la mission de formation de base proposées.

13. Que, s'appuyant sur les expériences positives réalisées à ce jour en alphabétisation, l'on encourage et supporte les publications et les moyens de liaison sur ce sujet, de même que la production et la circulation d'outils pédagogiques.

14. Que des recherches soient effectuées pour mieux cerner l'analphabétisme et aussi pour accroître la pertinence de l'action des alphabétiseurs.

15. Que, dans le cadre de l'éducation permanente, le ministère de l'Éducation entreprenne les études qui s'imposent pour cerner le phénomène de l'analphabétisme et du décrochage scolaire chez les jeunes et apporte au système d'enseignement régulier les correctifs en découlant.

16. Que l'on élabore, à partir des expériences en cours, les programmes de perfectionnement destinés aux alphabétiseurs ; qu'ils leur soient dispensés dans le cadre de leur action d'alphabétisation.

17. Que, pour mieux assumer cette vocation prioritaire de formation de base, les lieux publics soient recyclés, convertis en centres d'éducation des adultes, dotés d'équipements adéquats et accessibles en tout temps.

18. Que toute campagne nationale d'alphabétisation tienne compte des situations de vie et de travail des adultes.

19. Que les objectifs, les programmes et les activités de formation générale actuellement offerts aux adultes soient transformés pour rejoindre les orientations d'une formation de base, telle que définie et que cette formation fasse l'objet d'une reconnaissance conforme.

Notes

(1) Statistique Canada, recensement de 1976.

(2) Statistique Canada, cat. 71.001, décembre 1980.

(3) Statistique Canada, recensement de 1976.

(4) Statistique Canada, recensement de 1976.

(5) Gouvernement du Canada, *Du travail pour demain*, rapport du Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années '80, Ottawa, 1981, p. 77.

(6) Réginald Grégoire, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société : un défi pour toutes les institutions*, G uvernement du Québec, ministère de l'Éducation, avril 1981, p. 57.

(7) Cf. : Mireille Lévesque, *L'égalité des chances en éducation*, Gouvernemen du Québec C.S.E. 1979, p. 85-86.

(8) *Ibidem*, p. 37-45.

(9) Réginald Grégoire, *op. cit.*, p. 29-65.

(10) André Allaire, Jean Renaud, Paul Bernard, « Qui s'instruit s'enrichit », *Possibles*, vol. 3, nos 3-4, printemps 1979, p. 13-33.

(11) Ce phénomène fait de plus en plus l'objet d'une contestation sociale. Ainsi les étudiants du baccalauréat en psychologie à l'Université de Montréal ont, en 1980, contesté le fait que l'accès à leur profession soit basé dorénavant sur le niveau maîtrise.

(12) cf. : Statistique Canada, cat. 71.001, décembre 1980.

(13) Jean Renaud, Monique Berthiaume et Paul Bernard, *Qualifications professionnelles et carrières : l'évolution du Québec des années '30 à nos jours*, Communication présente au Colloque « Travailler au Québec », Québec 15-16 mai 1980.

(14) Gouvernement du Canada, *Du travail pour demain*, *op.cit.*, p. 77.

(15) En Ontario, le groupe socio-économique à plus faible revenu est sous-représenté dans les programmes d'éducation permanente. On explique la situation de plusieurs façons :
— Ceux dont les expériences scolaires n'ont pas été un succès peuvent être portés à éviter d'autres expériences.
— Ceux qui ont une faible scolarité risquent plus souvent de se trouver dans des situations financières ou de travail tellement difficiles que la lutte qu'ils mènent pour vivre décemment leur laisse peu d'énergie pour poursuivre leur formation.
— Les occasions de poursuivre sa formation peuvent être limitées ou nulles.
— À quelques exceptions près, les adultes qui poursuivent leur formation doivent souvent en assumer le coût. cf. : Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation, *L'éducation permanente : le troisième système*, Toronto, 1980, p. 41.

(16) Cf. : Timoty D. Ireland, *Gelpi's view of Lifelong education*. Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1978, pp. 8-10, Jean-Claude Forquin, « Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente, d'après un ensemble de publications de l'Unesco, *Humanisme et entreprise*, no 115, juin 1979, p. 5-6.

(17) Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, 1964, p. 317-319.

(18) *Ibid.*, p. 319.

(19) Le Rapport Parent utilisait indifféremment les expressions « formation générale » et « formation de base ».

(20) *Ibid.*, p. 320.

(21) *Ibid.*, p. 320.

(22) *Ibid.*, Tome I, 1963, 1976.

(23) *Ibid.*, p. 157.

(24) *Ibid.*, p. 158-159.

(25) Gouvernement du Québec, *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome 2, 1962, p. 14.

(26) Cf. : R.A. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Ed. Casterman, Paris, 1971. Aussi, S. Bowles, H. Gintis, « IQ in the US Class structure », *Social Policy*, 3, nos 4-5, 1971-1973, p. 65-96.

(27) Cf. : conférence de R. Carbonneau dans *Les partenaires sociaux s'engagent*, Colloque '80 de l'Association provinciale des commission de formation professionnelle.

(28) Pour une analyse de cette période, cf. : Nicole Gagnon, « L'éducation des adultes : dix ans de travaux », *Recherches sociographiques*, XIII, 2, 1972.

(29) Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 104-105.

(30) Gouvernement du Québec, ministère des Affaires culturelles, *Rapport final du groupe de travail sur les musées scientifiques*, 1980, p. 5 ; *Un projet collectif*, énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique, Gouvernement du Québec, 1980, p. 22-23.

(31) *Pour une convention éducation-travail*, travaux d'approfondissement, document no 4, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1980, p. 126-127.

(32) Gouvernement du Canada, Emploi et immigration, *Habiletés génériques*, étude basée sur les données de 1 600 travailleurs et surveillants qui ont relevé 588 outils utilisés dans 131 métiers, quatre cahiers, Ottawa, 1979.

(33) J.E. Botkin, M. Elmandjna, M. Malitza, *On ne finit pas d'apprendre*, Rapport au Club de Rome, Pergamon Press, 1980, p. 19.

(34) Denis Monière, « Une société conviviale ou robotisée ? », *Le Devoir*, 17 août 1981.

(35) *La lisibilité linguistique et les cours de la Télé-université*, Université du Québec, Télé-Université, Québec, 1980, miméo.

(36) I.C.E.A., *10 éléments-clés pour une démocratisation de l'éducation des adultes*, cahier no 7, octobre 1980.

(37) Malcolm S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education*, New York, Association Press, 1970.

(38) Edgar Faure et alii, *Apprendre à être*, Unesco-Fayard, 1972.

(39) Patricia Cross, *Adult as Learners*, Jossey-Bass, 1981 ; Y. Guérard, *S'adapter c'est survivre*, notes pour une conférence donnée à l'Institut canadien de la retraite à Montréal, 19 mai 1981, miméo.

(40) Cf. : J.L. Lévesque, *Un complément au système crédité : les unités d'éducation permanente*, D.G.E.P. Université de Sherbrooke, novembre 1981, miméo. Aussi, Québec, ministère de l'Éducation, D.G.E.A., *Éducation des adultes et développement*, 1981.

(41) Antoine Léon, « L'éducation permanente. Évolution des concepts et des fonctions », dans *Traité des sciences pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret, P.U.F., Paris, 1978, p. 31.

(42) D.M. Savicevic, « Adult Education Systems in European Socialist Countries : Similarities and Differences », in *Comparing Adult Education Worldwide*, Jossey-Bass, 1981.

(43) Bertrand Schwartz, *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris, 1972, p. 121-150.

(44) O.C.D.E., *Éducation et vie active dans la société moderne*, Paris, 1975, p. 19-32.

(45) Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation, *L'éducation permanente : le troisième système*, Toronto, 1980, p. 45-46.

(46) D.M. Ewert, G.C. Whaples, « Assessing the Impact of Adult Basic Education : Some Methodological Considerations » ; T. Shipp, « ABE providers and Consumers : an Analysis of Values », dans *The 22nd Adult Education Research Conference*, Dekalb, Illinois, avril 1981.

(47) B. Schwartz, *L'éducation demain*, *op. cit.*, p. 135-141.

(48) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, D.G.E.A., *Éducation des adultes et développement*, 1981, p. 46-49.

(49) J. Kulich, « Adult Basic Education : a Historical Perspective », *Continuous Learning*, C.A.A.E., nov.-déc. 1968.

(50) A.P. Morales, « The Literacy Campaign in Cuba », *Harvard Educational Review*, Vol. 51, no 1, 1981.

(51) J.R. Herrera, *La formacion de recursos humanos en la reforma educativa permana*, *op. cit.*

(52) Portugal, Ministério da Educaçao, *Relatorio de sintese*, trabalhos preparatorios para o plano nacional de alfabetizaçao e educaçao de base dos adultos, Lisboa, Junho 1979.

(53) R.F. Arnove, « The Nicaraguan National Literacy Crusade of 1980 », *Comparative Education Review*, State University of New York at Buffalo, Vol. 25, no 2, June 1981.

(54) C. St.John Hunter, D. Harman, *Adult Illiteracy in the United States*, McGraw-Hill, New York, 1979, p. 63-72.

(55) Gouvernement du Canada, *Du travail pour demain*, *op. cit.*, p. 78.

(56) Jean-Paul Hautecoeur, *Médiation circonstantielle à la campagne... d'alphabétisation*, 1981, miméo, p. 15.

(57) Jean-Claude Forquin, « Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente d'après un ensemble de publications de l'UNESCO », *Humanisme & Entreprise*, no 115, juin 1979.

(58) UNESCO, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, Commission canadienne pour l'Unesco, Ottawa, 1976, p. 2.

(59) O.C.D.E., *Éducation et vie active dans la société moderne*, Rapport du groupe ad hoc du Secrétaire général sur les rapports entre l'enseignement et l'emploi, Paris, 1975, p. 7.

(60) Conseil de l'Europe, *Le programme de Sienne*, Strasbourg, 1980.

(61) *L'éducation permanente : le troisième système*, *op. cit.*

Gouvernement de l'Alberta, *Access Alberta : Adult Illiteracy Project*, Edmonton, 1979.

Gouvernement de la Saskatchewan, Saskatchewan Continuing Education, *Adult Basic Education Review Committee Interim Report*, Regina, 1980.

Gouvernement de la Colombie Britannique, *Ministerial Policy on the Provision of Adult Basic Education Programs Including English Language Training in the Public Education System of British Columbia*, Victoria, 1980.

Gouvernement du Canada, *Du travail pour demain*, *op. cit.*, p. 76-81.

Gouvernement du Canada, rapport du Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail, *L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, Ottawa, 1981, p. 190-191.

(62) On peut lire à ce sujet : Gouvernement du Québec, Secrétariat permanent des conférences socio-économiques du Québec, *Rapport du colloque les jeunes et le travail*, complexe Desjardins, 15, 16 mars 1981, 1981, ch. 4.

Troisième partie

L'accessibilité à l'éducation des adultes

3.1 Les adultes et les inégalités d'accès à l'éducation

3.2 Les inégalités d'accès qui relèvent du milieu scolaire

3.3 Les inégalités d'accès à l'éducation dans le monde du travail

3.4 Les inégalités d'accès à l'éducation qui relèvent du milieu culturel

3.5 Les disparités régionales et les inégalités d'accès à l'éducation

Introduction

La démocratisation de l'éducation des adultes pose la question de l'accès aux activités et aux ressources éducatives. L'analyse historique précédant ce chapitre a clairement montré qu'au Québec le champ de l'éducation des adultes constitue une richesse indéniable en termes de ressources, autant humaines, matérielles, organisationnelles que structurelles. Toutefois, les individus et les groupes n'y ont pas tous accès au même degré, et ce sont ceux qui en auraient le plus besoin qui ont le moins accès à ces ressources. En effet, il existe de nombreuses inégalités dans notre société qui réduisent l'accès à l'éducation pour certaines catégories d'adultes. Dans les chapitres qui suivent, nous tentons de cerner les principales inégalités sociales qui entravent l'accès aux différentes activités éducatives. Nos expériences et pratiques jointes aux nombreux témoignages recueillis dans les mémoires, lors des audiences publiques ou durant les journées régionales, de même que les interventions d'individus et de groupes, les recherches et les sondages internes nous ont permis de relever un certain nombre d'obstacles au véritable accès à l'éducation pour les adultes du Québec.

L'égalité d'accès à l'enseignement n'est qu'une condition nécessaire mais non suffisante de la démocratie de l'éducation, bien qu'on se soit souvent complu à y voir la fin en soi de la démocratisation. L'égalité d'accès ***n'est pas*** *l'égalité des chances, celles-ci ne pouvant se comprendre qu'au sens de chances d'aboutir, de réussir. Ces chances-là sont, au contraire, très inégales.*

Source : Edgar Faure, *Apprendre à être*, Fayard, UNESCO, 1972, p. 83.

Bien que l'égalité d'accès ne signifie pas l'égalité des chances et, même si les inégalités sociales ne peuvent être aplanies par une politique de l'éducation des adultes, il est au moins possible d'encourager la mise sur pied, par l'entremise de cette politique d'ensemble, de mécanismes correctifs vis-à-vis de certaines inégalités reliées à l'accès à l'éducation des adultes. L'appartenance à un groupe dit défavorisé socialement ne doit pas présenter en soi une source d'inégalités éducatives. Il faut, d'une part, penser à redistribuer plus adéquatement les ressources disponibles, d'autre part, à en créer de nouvelles pour certaines clientèles prioritaires, si le besoin s'en fait sentir, ainsi qu'à mettre en place des mesures « d'action positive ».

Certaines orientations égalitaires engendrent parfois des inégalités cr. « pour réduire les inégalités il est nécessaire d'inégaliser au profit des désavantagés ». C'est effectivement le choix que fait la C.E.F.A.

Source : B. Schwartz, « Égalisation, globalisation, participation », dans *Éducation des adultes*, section des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1979, p. 136.

Par conséquent, parler de l'accès à l'éducation des adultes sans se pencher, au préalable, sur les conditions sociales, économiques et culturelles qui la conditionnent, c'est courir le risque, une fois de plus, que ce soient toujours les mêmes catégories d'adultes qui bénéficient des politiques d'accès à l'éducation. Cela est d'autant plus vrai que pour s'adapter et participer pleinement au développement social, économique et culturel de notre société, il faut que chaque individu ait l'occasion de développer son potentiel. Pour ce faire, il doit maîtriser, comme nous l'avons vu précédemment, les apprentissages de base qui vont lui permettre plus d'autonomie, de flexibilité, de polyvalence et d'esprit critique par rapport à l'évolution de cette société. Cela est une condition préalable à remplir.

Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre.

Source : *Ibid.*, p. 87.

Les apprentissages de base représentent un minimum pour que l'individu puisse « s'outiller » adéquatement, et puisse développer son potentiel réel. Il importe donc, dans une perspective d'éducation permanente, d'assurer des liens étroits entre les principes d'autoformation, d'autonomie et de participation « responsable » des adultes. Revendiquer et organiser concrètement un plus large accès à l'éducation pour les adultes supposent aussi qu'on mette en place des mesures transitoires qui corrigeront les lacunes actuelles, et qui réduiront progressivement les inégalités d'accès et la marginalité des sous-scolarisés.

Un constat qui fait souvent l'unanimité : l'école ne contribue pas à réduire les inégalités, elle risque même de les accentuer.

Il est de plus en plus admis que l'éducation des adultes, à l'instar du système scolaire lui-même, loin d'être un instrument de rattrapage et d'égalisation des chances pour les individus et les groupes, a plutôt pour effet de perpétuer les inégalités et même de les entretenir. La plupart des sociétés industrielles sont confrontées à ce problème.

Un des rôles de l'éducation des adultes devrait être de répondre aux besoins de ceux et celles qui, faute d'une formation initiale adéquate, ne peuvent accéder à une éducation de niveau plus élevé, à un métier satisfaisant et à un revenu décent. Néanmoins, il reste que le résultat le plus fréquent des programmes d'éducation des adultes est bien souvent d'accentuer encore plus la distance qui sépare les groupes sociaux à la fin de la scolarité.

Depuis 20 ans, beaucoup d'efforts ont porté sur l'élargissement de l'accès à une scolarisation prolongée, parce qu'on croyait qu'elle assurerait une plus grande égalité sociale. Au Québec, la commission Parent, comme nous l'avons signalé dans la partie précédente, a été en quelque sorte le moteur de cette tendance : *L'éducation est donc essentielle dans une société démocratique et elle doit y être également accessible à tous ; c'est à cette double condition qu'on peut espérer atteindre à l'égalité dans la participation sociale, égalité fondée non sur l'uniformité mais sur la diversité.*[1]

La situation actuelle nous prouve que la scolarisation n'a pas fait disparaître toutes les inégalités scolaires et encore moins les inégalités sociales.

En réalité, à partir du moment où des recherches furent entreprises à ce sujet, on dut relever la persistance et l'intensité de l'inégalité des chances scolaires dans les sociétés industrielles. L'école, en qui on avait longtemps vu un mécanisme correcteur des inégalités dues à la naissance, apparaissait comme incapable de jouer le rôle qu'on attendait d'elle.[2]

En dépit d'une volonté politique visant à rendre l'éducation plus accessible, il apparait de plus en plus difficile de parler d'une réduction importante des inégalités d'accès. Comment expliquer cette contradiction ? Plusieurs observateurs s'entendent pour dire, dans le même sens que le Conseil de planification et de développement du Québec, que l'école n'est qu'un lieu-relais, avec le milieu familial, où une bonne partie des inégalités sont retransmises d'une génération à l'autre. *Le milieu scolaire, plus moderne et plus accessible, reprend, consolide et prolonge encore trop largement les inégalités que l'on constate entre les milieux familiaux et entre les quartiers.*[3]

La pauvreté s'accumule à tous les niveaux de la vie économique, mais aussi sociale et éducative. C'est un cercle vicieux que peuvent briser des mesures correctives et des programmes prioritaires.

Par ailleurs, l'expérience acquise par de nombreux pays démontre justement, à ce propos, que ceux et celles qui sont défavorisés économiquement, s'ils n'ont pas la chance de bénéficier de programmes prioritaires à leur égard en matière d'éducation, demeurent défavorisés et profitent moins des ressources éducatives que les plus nantis. Les résultats du sondage que nous avons entrepris auprès des adultes vont clairement dans le même sens : plus on est instruit, plus on participe à des activités éducatives. Les adultes qui ne participent pas à des activités éducatives, comme nous l'avons signalé précédemment, sont passablement moins scolarisés, et leurs revenus restent, pour la plupart, de beaucoup inférieurs par rapport au premier groupe.

De nombreux témoignages et mémoires, ainsi que les recherches et sondages internes, nous ont confirmé la présence d'inégalités d'accès à l'éducation des adultes. Dans certains cas, on peut même parler de discrimination envers des catégories d'adultes. Or, une politique de démocratisation de l'éducation des adultes, qui s'incrit dans la perspective globale du développement du potentiel humain, se doit d'attaquer de front le problème des inégalités d'accès à l'éducation. L'intention de la Commission consiste à formuler, à ce sujet, une série de mesures correctives : une formation de base (comprenant l'alphabétisation) dont l'un des objectifs est de permettre aux adultes de « s'outiller » en vue de participer avec succès à des activités éducatives ultérieures ; une meilleure répartition des ressources ; des réformes d'ordre

structurel ; et aussi des mesures prioritaires « d'action positive » envers des clientèles cibles. Il nous faut maintenant examiner ce sur quoi reposent ces inégalités d'accès et par quel(s) moyen(s) la Commission entend les réduire.

L'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même. L'existence de positions sociales distinctes entraîne l'existence de systèmes d'attente et de décisions distinctes dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs.

Source : Raymond Boudon, *op. cit.*, p. 211.

Les difficultés d'accès à l'éducation des adultes peuvent avoir plusieurs origines : par exemple, les disparités régionales, l'isolement géographique, la situation de vie de l'adulte en tant que tel, (ses ambivalences, son histoire sociale etc. comme nous le verrons au chapitre permier, les structures scolaires, l'organisation du monde du travail, les conditions matérielles entourant les activités éducatives, etc... Mais nous croyons pouvoir affirmer que bon nombre d'entre elles trouvent leur source dans les inégalités sociales et dans la discrimination dont sont victimes certaines catégories d'adultes. Nous pensons spécifiquement aux femmes, aux personnes handicapées, aux immigrants, aux minorités ethniques, aux détenus, aux analphabètes, aux travailleurs et travailleuses peu qualifiés, aux jeunes chômeurs. Cette discrimination, rarement avouée, se concrétise le plus souvent par le rejet, l'isolement ou d'autres entraves à l'accès à des activités éducatives. On en est malheureusement arrivé à marginaliser, pour diverses raisons, ces clientèles qu'on dit minoritaires, et qui constituent, pourtant, au total, la majorité de la population.

À partir du moment où il existe des strates sociales, il existe aussi des disparités devant l'enseignement qui apparaissent d'autant plus marquées qu'on s'adresse à des niveaux plus élevés du système scolaire.

Source : Raymond Boudon, *ibid.*, p. 213.

Une proportion importante des adultes au Québec ne participe pas à l'éducation des adultes (45%) ou rencontre quotidiennement des difficultés quasi insurmontables dans ses projets éducatifs, dues à ce que Charles Hummel appelle « des conditions de départ inégales ». Ces inégalités, sur le plan éducatif, ne peuvent être réduites exclusivement par le système scolaire. En effet, comme nous le mentionnions plus haut, ces inégalités mettent souvent en lumière les rapports étroits entre l'école et le milieu familial et/ou social. Depuis 20 ans au Québec, on a souvent mis l'accent sur le système scolaire comme principal instrument de redressement des inégalités sociales, avec des succès mitigés ! *Dans le domaine de l'éducation où l'égalité des chances a particulièrement inspiré la réforme, on peut dire que l'inégalité économique n'a été que très partiellement surmontée par la gratuité scolaire et les régimes de prêts et bourses. Les étudiants issus de milieux défavorisés sont encore loin d'avoir des chances égales d'accéder à l'éducation et aux emplois supérieurs.*

Le Rapport Parent : un idéal d'égalité à l'intérieur du système scolaire.

Cet idéal d'égalité entre les citoyens rencontre des obstacles de milieu, de classe ; des barrières sont inscrites dans les structures économiques, politiques et sociales. La conscience moderne refuse de plus en plus que ces inégalités et ces barrières subsistent, et surtout qu'elles soient en quelque sorte consacrées dans les structures de l'enseignement.

Source : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome IV, paragraphe 17.

Or, le Rapport Parent a fondamentalement voulu s'attaquer au problème de l'inégalité des chances dans le monde scolaire en réformant les structures, en augmentant de façon appréciable les ressources financières et humaines, et en favorisant l'ouverture et l'accès le plus large à l'éducation. Dans l'esprit du Rapport, la réduction des inégalités scolaires devait conduire inévitablement à la réduction des inégalités sociales (« Qui s'instruit, s'enrichit ! »). Le système scolaire était donc considéré comme le pivot d'une politique d'égalité des chances, même si on reconnaissait l'existence de barrières sociales et économiques. Bien sûr, cette politique de démocratisation de l'enseignement était influencée par une conjoncture particulière : l'adaptation du système scolaire aux besoins économiques d'une société en pleine effervescence. Il ne faut pas oublier qu'à cette époque le taux de scolarisation était particulièrement faible au Québec et que, depuis cette réforme, des progrès indéniables ont été réalisés.

Tableau 9
Taux de fréquentation scolaire par âge et par sexe, 1966-1975

1966		
Âge	**Masculin**	**Féminin**
14	94,6	92,8
15	87,1	84,8
16	72,2	64,9
17	51,1	39,0
18	32,6	21,6
19	20,4	13,3
20	10,7	5,7
21	5,9	2,2
22	2,7	1,0
23	1,3	0,6
24	0,6	0,3

1975		
Âge	**Masculin**	**Féminin**
14	99,0	99,0
15	97,0	97,0
16	81,0	81,0
17	60,0	62,0
18	42,0	38,0
19	23,0	19,0
20	10,0	7,0
21	5,0	3,0
22	4,0	2,0
23	3,0	1,0
24	8,0	4,0

Source : R. Dufour, *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, D.S. 9-38, Québec : ministère de l'Éducation, Service de la démographie scolaire, mai 1977, p. 173.

Vingt ans après...

À la lumière des résultats des réformes éducatives, force nous est de constater que les réformes de structures n'assurent pas à elles seules l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. C'est aussi la conclusion à laquelle arrive Mireille Lévesque, suite à l'analyse qu'elle a faite en 1978 sur les efforts de démocratisation du système scolaire québécois. Elle brosse un tableau des orientations et des objectifs de démocratisation de la Commission Parent et démontre clairement que le système éducatif, dans l'esprit des commissaires, devait être un instrument d'adaptation à la société et un outil de changement social. Or, bien que ces deux conceptions aient été au coeur de la réforme proposée, il n'en demeure pas moins qu'un accent tout à fait particulier avait été mis sur l'adaptation à la société économique et sur *la nécessité de former la main-d'oeuvre spécialisée dont le Québec moderne avait le plus grand besoin pour assurer son développement.*

Par conséquent, *il découle de cette orientation que l'école québécoise a continué d'exercer une sélection encore plus poussée bien que plus subtile. C'est un acquis de la réforme scolaire que tous les jeunes de 5 à 15 ans fréquentent l'école primaire et secondaire. Mais les problèmes de l'échec scolaire, de l'abandon scolaire, de l'inadaptation, sont encore très présents. De nombreux obstacles persistent et empêchent une égalisation des chances scolaires, même après quinze années d'efforts constants en vue de démocratiser l'enseignement. Les structures scolaires ont été profondément modifiées : une école primaire pour tous, une école secondaire polyvalente, un réseau d'enseignement postsecondaire intégré. Cependant, même si le système scolaire est devenu plus accessible, plus flexible et plus perméable d'un secteur à l'autre, il reste que certaines filières sont relativement étanches et de qualités différentes.*[5]

L'aboutissement de cet effort de démocratisation aura été différent de ce qu'on en attendait. Les réformes de structure, bien que nécessaires, doivent être assorties de mesures correctives dans tous les secteurs de la société.

D'une part, nous constatons la persistance d'inégalités scolaires toujours articulées à des inégalités sociales (sélection, élimination, abandon, inadaptation, analphabétisme, sexisme etc...). D'autre part, même dans le cas de réduction de certaines inégalités plus flagrantes comme le taux de fréquentation scolaire, on se rend compte que ce progrès n'a que peu ou pas d'effets sur la réduction des disparités socio-économiques. Au contraire, des auteurs montrent que la démocratisation de l'enseignement dans les pays industrialisés a souvent profité davantage aux classes moyennes et supérieures qu'aux classes défavorisées et qu'une réduction des inégalités scolaires peut parfois même être accompagnée d'une augmentation des inégalités sociales.[6]

Les moins privilégiés, tant au niveau de l'accès à l'éducation qu'au niveau des résultats atteints, ont en effet peu profité de la réforme scolaire. L'analyse du fonctionnement des institutions scolaires révèle que ce sont justement ces populations qui subissent le plus les contraintes des mécanismes de sélection et d'élimination. Le phénomène de l'abandon scolaire affecte très inégalement les secteurs d'enseignement : le secteur professionnel est encore là beaucoup plus touché, de même que les voies scolaires allégées. Pour des raisons de type familial, économique, médical, etc..., les populations socio-économiquement faibles présentent le plus haut taux d'abandon scolaire. Ces données ne sont pas nouvelles, mais elles nous rappellent que les processus d'élimination et les facteurs d'inégalité sont les mêmes pour les adultes et pour les jeunes.

Ce sont effectivement les adultes les moins scolarisés, et en général ceux qui souffrent des problèmes de l'analphabétisme, du chômage et de la pauvreté, qui rencontrent les plus sérieuses difficultés d'accès à l'éducation des

adultes. Ces groupes d'adultes les plus démunis se caractérisent, en dehors de conditions socio-économiques semblables, par des réalités spécifiques.

Bref, l'infériorité socio-économique en entraîne indubitablement d'autres : *La pauvreté est envisagée comme un phénomène d'exclusion sociale, culturelle,politique et économique. Les symptômes de la pauvreté, nombreux et diversifiés, s'observent aussi bien au niveau du revenu, de l'emploi, de l'éducation, de la santé, du logement, de la consommation, que de l'adaptation sociale. Ce sont autant de facteurs, auxquels il faudrait ajouter l'âge et la situation familiale, qui contribuent à la pauvreté. Ces facteurs présentent un caractère cumulatif, un problème en entraînant un autre.*[9]

(...) les preuves sont là qui démontrent que les enfants de familles à faible revenu n'ont toujours pas une chance égale dans notre système d'éducation canadien. Leurs aspirations dans le domaine de l'éducation sont moins élevées, ils ont tendance à quitter l'école en très grands nombres (sic) et à moins bien réussir que les enfants plus à l'aise d'intelligence égale.

Source : Gouvernement du Canada, Conseil national du bien-être social, *Rapport sur les petits salariés au Canada, L'emploi et la pauvreté*, juin 1977, p. 28.

Bien que les liens ne soient pas toujours directs, des indicateurs de pauvreté, tels l'instruction, le revenu et l'emploi, sont le plus souvent très étroitement reliés. Par exemple, un bas salaire sera habituellement associé à une faible scolarité, de même le niveau de scolarité affectera souvent le niveau de revenu. Par ailleurs, les travailleurs et les travailleuses les moins scolarisés sont les plus menacés par le chômage (et l'aide sociale). Il n'y a donc pas que le non-emploi qui cause la pauvreté, il y a aussi « les mauvais emplois ». C'est d'ailleurs ce que relevait le ministère de l'Éducation dans un document récent intitulé *L'école s'adapte à son milieu (1980)* :

Au Canada, 60% des pauvres travaillent, sans pour autant pouvoir gagner leur vie convenablement.

Source : *Ibid.*, p. 39.

(Finalement, si un nombre important des individus et familles sont composés d'assistés sociaux (invalides, personnes âgées, mères chargées d'enfants) qui n'ont d'autres moyens de subsistance que les prestations d'aide sociale, nous devons réaliser que plus de 60% des adultes pauvres (hommes et femmes) sont des petits salariés non qualifiés, employés dans des secteurs très mal rémunérés et très instables (cuir, filatures, lainages, vêtements, buanderies, teintureries, petits commerces, etc.). Il ne s'agit donc pas principalement de groupes totalement marginalisés par rapport à la société globale, mais de groupes qui, au moins partiellement, maintiennent des contacts et des échanges avec la société environnante.[10]

Tableau 10
Au Québec

A) en août 1981, 520 876	bénéficiaires de l'aide sociale
B) en novembre 1981, 321 000	chômeurs (10,9%)
C) en décembre 1981, 300 000	travailleurs au salaire minimum (environ)

a) La majorité des travailleurs au salaire minimum sont des femmes

b) Il y a plus de travailleurs au salaire minimum dans les autres régions du Québec qu'à Montréal

c) On retrouve une majorité de personnes seules parmi les travailleurs au salaire minimum

Source : Jean-Guy Boutin, ministère des Affaires sociales, direction de la planification de la sécurité du revenu, *Enquête sur les caractéristiques socio-économiques des travailleurs rémunérés autour du salaire minimum.*

Ainsi, le temps est révolu où l'on faisait reposer sur les « pauvres » eux-mêmes la responsabilité de leur pauvreté, celle-ci devant résulter soi-disant d'incapacités individuelles. Pourquoi ne pas remettre en question plutôt certaines institutions sociales ? Ne contribuent-elles pas à entretenir la marginalité des personnes défavorisées économiquement ? Et font-elles de réels efforts pour assurer à ces derniers un plus grand accès à leurs ressources ? Bref, *le phénomène de la pauvreté est un problème posé à la société toute entière. La solution de ce problème exige une redéfinition des structures sociales actuelles, l'émergence de nouveaux rapports sociaux et un nouveau partage des ressources.*[11]

Parce que l'éducation des adultes déborde largement les cadres scolaires, parce qu'elle pénètre un grand nombre d'activités qu'exerce l'adulte dans le courant de sa vie, elle peut, si elle se veut un outil de développement du potentiel des individus et des groupes, contribuer, avec d'autres mesures, à réduire certaines inégalités entre les adultes face à certains savoirs par exemple, ou à certaines situations de vie.

La Commission croit que l'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, pourra contribuer par des transformations importantes, à être un outil parmi d'autres de réduction des inégalités économiques, sociales et culturelles, si elle s'inscrit à l'intérieur des orientations et

objectifs que nous avons énoncés. Par conséquent, les ressources éducatives de toute la collectivité doivent pouvoir assumer leur rôle. Pour ce faire, on doit rendre plus accessible l'école, mais aussi les autres ressources telles que les musées, les bibliothèques, les programmes de formation dans les entreprises ou dans les associations etc. Toutefois, il ne suffit pas d'assurer l'accès à toutes les ressources car, comme nous l'avons fait remarquer précédemment, il ne suffit pas de rendre l'éducation gratuite pour la rendre accessible. Il en va de même dans le domaine de l'éducation des adultes. Il faut aider les clientèles qui en ont moins profité, les « outiller » pour qu'elles utilisent les ressources publiques actuelles mises à la disposition de *tous* les citoyens, mais dont une catégorie seulement profite.

Il faut que les adultes trouvent à travers les multiples champs de l'éducation des adultes, les instruments nécessaires pour se développer pleinement comme citoyens-travailleurs, responsables et autonomes, dans toutes les activités de leur vie.

Tout en tenant compte de la situation particulière de l'adulte et des obstacles qui freinent son accès à l'éducation, nous examinerons plus en détail dans le chapitre qui suit, les inégalités d'accès reliées à l'appartenance sociale, ou encore à des situations discriminatoires susceptibles d'être atténuées par une politique d'ensemble en matière d'éducation des adultes. Par la suite, nous aborderons les inégalités d'accès reliées au milieu scolaire, à ses ressources financières, humaines et physiques, de même qu'à ses programmes d'enseignement. Celles du monde du travail feront également l'objet d'un chapitre; il y sera particulièrement question de la formation dans et hors de l'entreprise, des inégalités liées au type de travail accompli et à la réglementation de certains métiers et professions. Enfin, après avoir abordé les inégalités d'accès relevant du milieu culturel, nous terminerons cette partie en montrant comment les disparités régionales accentuent les possibilités d'accès à l'éducation.

Notes

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome IV, paragraphe 4.

(2) Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Collin, 1973, p. 8.

(3) Gouvernement du Québec, Conseil de planification et de développement du Québec, *Les inégalités socio-économiques et le marché du travail*, mai 1981, p. 3.

(4) *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, C.É.F.A., Québec, 1981, Livre premier.

(5) Charles Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, UNESCO, P.U.F., Paris, 1977, p. 94.

(6) Gouvernement du Québec, C.P.D.Q., *op. cit.*, p. 10.

(7) Mireille Lévesque, *L'égalité des chances en éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, direction de la recherche, Gouvernement du Québec, décembre 1978, p. 62-63.

(8) Voir à ce propos les travaux de Thurow (1972), de Claude Escande (1973), de Raymond Boudon (1973).

(9) Mireille Lévesque, *op. cit.*, p. 42-43.

(10) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'école s'adapte à son milieu*, 1980, p. 10.

(11) Mireille Lévesque, *op. cit.*, p. 44-45.

Chapitre premier

3.1 Les adultes et les inégalités d'accès à l'éducation

Introduction

Les difficultés d'accès à l'éducation des adultes peuvent avoir de multiples causes. Nous avons constaté suite à notre sondage qu'une proportion très importante des adultes québécois (45%) n'ont aucune activité éducative. En réalité les possibilités d'accès à l'éducation des adultes sont très inégales.

Il importe, à cet égard, de considérer les problèmes d'accès provoqués par le fait d'être adulte : engagement volontaire et non plus obligatoire en éducation et cumul de tâches et de responsabilités. Nos recherches nous permettent d'affirmer que diverses catégories de la population vivent des difficultés liées à cette situation de façon particulièrement aigüe en raison de leur condition sociale. C'est le cas, entre autres, des jeunes adultes, des personnes âgées, des travailleurs peu qualifiés, des chômeurs, des bénéficiaires de l'aide sociale, des immigrants, etc. Bon nombre des problèmes que nous examinerons trouvent leur source dans des inégalités sociales fortement ancrées au Québec. À ces difficultés s'ajoutent des pratiques discriminatoires envers les femmes, les personnes handicapées, les autochtones, les détenus, pratiques qui posent un véritable défi, face à l'élaboration d'une politique axée sur la démocratisation de l'éducation des adultes.

Des problèmes inhérents à la situation de l'adulte

Les motivations des adultes sont associées à leur situation de vie.

On ne saurait parler d'inégalités d'accès à l'éducation des adultes sans tenir compte des multiples variables qui influent sur les possibilités qu'ont les adultes d'utiliser les ressources éducatives existantes, d'acquérir les savoirs dont ils ont besoin et, enfin, d'obtenir les modalités didactiques adaptées à leur identité d'adulte.

À cet effet, il ne faut pas oublier que l'adulte participe à des activités éducatives d'une manière volontaire* et généralement à temps partiel. Contrairement au jeune, il n'est pas d'abord et avant tout « aux études ».

* « Volontaire » signifie ici que l'adulte n'est pas soumis à l'obligation légale de participer à des activités éducatives.

Interdépendance dynamique des rôles, des tâches, des responsabilités et des situations de vie

Plusieurs recherches ont été effectuées sur les mobiles qui incitent les adultes à participer à une activité éducative. Des résultats de ces études, une constante émerge : les raisons évoquées sont étroitement liées aux divers problèmes et conditions de vie des adultes. En d'autres termes, l'adulte pèse sa décision de se servir des disponibilités éducatives existantes à la lumière des besoins que lui dictent les situations concrètes de sa vie. De plus, cette décision est influencée par l'attitude de l'adulte à l'égard de ses expériences scolaires antérieures, de même que de celles de ses proches. Si pour certains l'école est associée au succès et à la promotion sociale, pour plusieurs, elle est synonyme d'échecs et de frustrations profondes. Il y a donc de fortes chances pour que cette seule raison suffise à décourager ces adultes de participer à une activité éducative. Ceci démontre la nécessité de traiter des problèmes d'accès à l'éducation en tenant compte de l'interdépendance

* Une étude américaine récente faite par Aslanian et Brickell (1980) révèle que, des 744 adultes engagés dans une(des) activité(s) éducative(s) et qui ont été interviewés, 83% ont évoqué « un événement marquant dans leur vie » comme le facteur déclencheur de leur activité éducative.

Source : Patricia Cross, *Adult as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco, 1981, p. 94.

dynamique des rôles, des tâches et des responsabilités exercés par l'adulte et des événements marquants* de sa vie.

Le « cycle de vie linéaire » qui caractérisait notre société il n'y a pas si longtemps et qui identifiait les jeunes à l'école, les adultes au travail et la retraite au loisir, tend de plus en plus à se modifier. L'abandon scolaire chez les jeunes, la résistance des aînés à la retraite obligatoire, les changements de carrière au milieu de la vie, l'importance accordée aux heures de loisirs en sont des illustrations. Or, ce type de changements sociaux n'est pas sans avoir des conséquences sur la vie de l'adulte.

Des événements-clés, comme le choix d'un(e) partenaire, l'arrivée d'un enfant, un congédiement ou encore la décision de changer de carrière ou de reprendre ses études, la responsabilité à l'égard de parents âgés, le divorce, la ménopause et l'andropause, le départ des enfants du foyer, le deuil, la retraite, etc., sont autant d'occasions qui incitent l'adulte à s'ajuster et à se poser de nouvelles questions.

Dans une société comme la nôtre, la pluralité des rôles de l'adulte (parent, travailleur, citoyen, consommateur, etc.) a ses exigences. Il doit apprendre à assumer ces différents rôles et ces différentes responsabilités, de plus, il est amené à s'adapter à des rôles de plus en plus complexes et à des comportements et des valeurs qui se trouvent sans cesse modifiés.

Or, si l'évolution du modèle traditionnel du cycle de vie[illegible], si les exigences qu'imposent les rôles nouveaux de l'adulte d'aujourd'hui et de demain, en plus des événements marquants de sa vie, contribuent à définir une foule de nouveaux besoins d'apprentissage, ces mêmes facteurs sont paradoxalement la source même des difficultés de l'adulte à se prévaloir des ressources éducatives mises à sa disposition.

Des facteurs d'ordre physiologique à considérer

L'éducation des adultes, par ailleurs, ne peut plus ne pas tenir compte des facteurs d'ordre physiologique reliés au processus de vieillissement, affectant tous les adultes, et qui contribuent souvent à décourager certaines catégories d'adultes de participer à des activités éducatives.

La maturité physiologique s'atteint durant l'adolescence. Par la suite, l'organisme humain subit graduellement des changements associés au processus dit « de vieillissement » (diminution de l'acuité sensorielle, ralentissement des réflexes, stress, maladies, fatigue, etc.)[illegible] Évidemment, ce processus affecte différemment les adultes ; l'environnement, les habitudes de vie et de travail, en somme la condition sociale contribuent à accélérer ou à ralentir ce processus.

Rythme d'apprentissage et capacité d'apprendre

Selon certaines recherches, une personne, en vieillissant, met un peu plus de temps à apprendre, c'est-à-dire à percevoir le stimulus présenté, à transmettre le message au cerveau, à l'associer et l'intégrer, etc. Bien entendu, il ne faut pas confondre le temps requis pour l'acquisition d'un nouveau savoir avec, par exemple, « l'habileté » à apprendre, les capacités intellectuelles, l'exactitude du rendement ou des réflexes d'acquisition. La seule diminution de la vitesse de réaction, dans le processus même d'apprentissage, a des conséquences précises quel que soit le type de savoir à acquérir. C'est souvent à ce type de difficulté que fait allusion l'adulte qui demande que soit respecté son rythme d'apprentissage ; sinon il risque de conclure, à tort, qu'il n'a « plus la capacité d'étudier ». Le sondage de la Commission sur les adultes québécois et leurs activités éducatives révèle justement que, pour 23% des adultes interrogés, le fait de croire « ne plus avoir les capacités d'étudier » constitue un obstacle majeur à leurs projets éducatifs.[illegible]

L'expérience et la maturité compensent largement la diminution de la vitesse d'apprentissage. Il faut donc savoir utiliser les habiletés qu'ont les adultes d'intégrer, d'enrichir, d'interpréter et d'appliquer leurs expériences dans l'acquisition de nouveaux savoirs.

Environnement éducatif et approche didactique appropriée

Des recherches démontrent que pour l'adulte, (et c'est aussi le cas des jeunes) la mémoire est fortement reliée à la motivation: l'adulte se souvient des savoirs qu'il juge importants et signifiants pour lui. Par ailleurs, il éprouvera des difficultés à se rappeler un savoir trop complexe, trop insolite ou encore présenté trop rapidement. Cela fait apparaître selon nous, la nécessité de concevoir pour l'adulte des contenus de formation qui seront pertinents et de lui en faciliter d'abord l'accès, puis la rétention subséquente, par une approche didactique appropriée. Le chapitre 3 de la quatrième partie du présent rapport, consacré à la transformation de l'image et des pratiques en matière d'éducation des adultes, traitera plus à fond de l'environnement éducatif et des types d'approches pédagogiques qui conviennent aux multiples réalités du monde des adultes.

Enfin, rappelons que l'ensemble de tous ces facteurs interdépendants propres au « monde adulte » (situation de vie, motivation, réalités physiologiques, etc.) aura des effets différents selon la condition sociale de chacun.

Des inégalités d'accès causées par les inégalités sociales et la discrimination

Des inégalités sociales responsables d'inégalités d'accès à l'éducation des adultes

Plus on est instruit, plus on participe à des activités éducatives. Notre sondage[6] est concluant à cet égard: les adultes qui ne participent pas à l'éducation des adultes sont passablement moins scolarisés et leurs revenus sont plus bas.

L'expérience acquise par de nombreux pays, quel que soit leur stade de développement, montre qu'en l'absence de mesures discriminatoires en faveur des moins privilégiés, ce sont ceux qui sont déjà plus ou moins favorisés qui bénéficient le plus de l'éducation.[7]

La Commission a été à même, lors de ses consultations, de constater les multiples problèmes d'accès à l'éducation des adultes que rencontrent des groupes spécifiques de la population. En dépit des réalités qui leur sont propres, ces groupes se définissent souvent par des conditions socio-économiques semblables et généralement liées entre elles: isolement, marginalité, faible scolarité ou analphabétisme, pauvreté... La discrimination est présente également dans le champ de l'éducation des adultes. Elle se distingue de tout autre genre de difficultés d'accès en ce sens qu'on y retrouve une volonté explicite de rejeter, de cantonner, d'opérer une ségrégation, d'entraver l'accès à une éducation pertinente. La discrimination se sert de critères de différenciation facilement identifiables (sexe, langue, handicap physique, nationalité, etc...) qui fondent l'idéologie discriminatoire (préjugés, stéréotypes, etc...). Tout ce procédé a généralement pour effet de maintenir les groupes visés dans une situation de marginalité dont profite une partie de la société.

Confrontée à ces réalités, la Commission entend proposer, dans l'optique d'une politique de démocratisation de l'éducation des adultes, des mesures pour favoriser les moins favorisés et pour lutter efficacement contre les inégalités sociales qui sont bien souvent la source même d'inégalités d'accès. Dans son projet, elle est, bien sûr, consciente des limites du champ de l'éducation.

3.1.1 Les inégalités d'accès causées par les inégalités sociales

La Commission a « identifié » des populations aux prises avec des problèmes spécifiques d'accès à l'éducation des adultes. Généralement, comme nous l'avons vu, ce sont les adultes les moins scolarisés, victimes de l'analphabétisme, du chômage et de la pauvreté, de l'isolement social, qui rencontrent les plus sérieuses difficultés d'accès à l'éducation des adultes. Quel paradoxe pour les tenants de l'éducation permanente de constater que l'éducation des adultes perpétue et renforce elle aussi les inégalités sociales ! C'est avec la volonté de tenter de contribuer au renversement de cette situation que la Commission recommande diverses mesures correctives.

3.1.1.1 Les jeunes adultes

Des jeunes à qui l'école n'a offert que des voies de garage

Les jeunes qui ont quitté très tôt le réseau scolaire régulier*, ou qui y ont eu peu accès, sont particulièrement défavorisés sur le plan de l'emploi et de la formation. Au Québec, dans les années 1977, 1978 et 1979, de 35 à 40% des 640 000 jeunes de 15 à 19 ans ne fréquentaient plus l'école. À l'âge de 17 ans, il n'y en a plus que deux sur trois à l'école, à 18 ans, ils ne sont que deux sur cinq et à 19 ans un sur quatre.

* Des statistiques du secteur de la planification du M.E.Q. mesurent l'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire en cours d'année chez les élèves du secondaire :

Tableau 11

1972-73	1975-76	1979-80
14,26%	12,51%	10,44%
94,465	76,836	54,673

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *L'abandon scolaire*, octobre 1981, p. 5.

Tout compte fait, l'absentéisme, le retrait volontaire sans diplôme, le bifurcage vers le professionnel court, la prolifération des « inadaptés », les échecs, etc., autant de phénomènes, parmi plusieurs autres, qui permettent d'identifier progressivement un problème multiforme et profond d'inadéquation de l'école pour une proportion frappante de jeunes de 15 à 18 ans.

Des difficultés d'accès à une orientation et à une formation adéquates reliées à l'emploi

Ces jeunes, issus principalement des classes populaires, ont tôt fait de reconnaître que l'école ne les a pas bien préparés aux réalités du monde du travail : leur formation initiale ne répond pas aux qualifications requises sur les marchés du travail et on constate un problème sérieux d'orientation professionnelle*. Il n'est pas étonnant que, sortant de l'école et en ayant tiré un bilan aussi négatif, certains jeunes adultes ne soient pas enclins à participer aux activités éducatives. En fait, proportionnellement à leur nombre, ils sont les moins représentés dans le milieu de l'éducation des adultes. Ceci est également dû aux critères de sélection et d'admission qui ont cours actuellement dans ce domaine.

* *Insatisfaits de leur travail, les jeunes changent alors d'emploi ou se retirent même temporairement de la population active. De fréquents changements d'emploi rendent ainsi les jeunes plus vulnérables au chômage et il en résulte une sous-utilisation des ressources humaines, une perte de revenu et de confiance en soi pour le jeune chômeur, une perte de production, etc. À cela s'ajouteraient aussi une augmentation de l'absentéisme, une indiscipline au travail, une montée de l'alcoolisme, de la toxicomanie et de la violence, sans compter l'influence néfaste d'une telle situation sur toute la société en général.*

Source : Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 43, tiré de l'étude suivante : Louise H. Côté-Desbiens avec la collaboration de B. Turgeon, *Les attitudes des travailleurs québécois à l'égard de leur emploi*, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du Travail, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, 1979.

Ayant peu ou pas de qualifications professionnelles et, par définition peu d'expérience, ces jeunes sont automatiquement défavorisés dans une conjoncture de ralentissement de la croissance économique et de chômage intensif. Dans ces circonstances, la concurrence est plus âpre sur les marchés du travail. Ceux-ci se butent de plus contre les politiques de contingentement de certains métiers (voir le chapitre 3), et dans plusieurs cas aux conditions d'engagement fixées par des entreprises touchant l'âge d'admission à l'emploi (par exemple 23 ou 25 ans).

Les jeunes sont très touchés par les changements de l'économie. Généralement les derniers à être embauchés, ils sont souvent les premiers à être licenciés en raison de la baisse de la production ou de changements technologiques. Le chômage est trop souvent leur lot.

Ainsi en 1979, ce sont les actifs québécois les plus jeunes, c'est-à-dire les moins de 20 ans, qui obtiennent les taux de chômage les plus élevés, soit 20,2% par rapport à 14,1% pour les actifs de 20-24 ans. Le taux de chômage pour l'ensemble des 15-24 ans s'établit à 16,4% ce qui est 2,3 fois plus élevé que le taux de chômage de leurs aînés (7,1%).

Dans ce contexte, les programmes de formation professionnelle des centres de main-d'oeuvre sont plus souvent qu'autrement des « soupapes au chômage ». Mentionnons un dernier facteur d'une dimension valorielle importante qu'un programme d'orientation professionnelle ne saurait méconnaître : selon une étude de l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.) en 1973, 36,3% des jeunes de moins de 25 ans avaient quitté leur emploi pour cause d'insatisfaction*, contrairement à 25,3% chez les plus de 25 ans.[illegible]

Les jeunes adultes subissent le plus haut taux de chômage au Québec ; ils vivent des situations précaires sur les marchés du travail, en sont grandement insatisfaits et ils sont également confrontés aux problèmes du contingentement. Cette situation interpelle plusieurs intervenants : les employeurs d'une part qui sont peu enclins à embaucher et à former cette main-d'oeuvre, et d'autre part, l'école, les services d'orientation et les centres de main-d'oeuvre.

Divers organismes tentent de réagir contre cette pénible situation. Soulignons, par exemple, le travail du groupe « Service 15-20 Inc. » qui offre depuis sa fondation en 1974, des services de placement, d'intégration au travail et de formation et organise à leur intention des « stages en emploi ». Ses promoteurs insistent pour que l'action éducative du « Service » soit adaptée aux réalités économiques et sociales auxquelles les « 15-24 ans » sont confrontés, et pour que ses interventions soient axées sur les besoins des jeunes.

Le projet « Élan Laval » est une autre initiative positive permettant à de jeunes adultes de retrouver confiance en eux et de « s'équiper » pour devenir leur propre agent d'intégration sociale et professionnelle. Mis sur pied en 1978 pour venir en aide aux jeunes chômeurs de la région, « Élan Laval » leur propose un programme de formation qui leur permet de développer concrètement diverses « habiletés » en rapport avec les marchés de travail.

L'équipe d'Élan Laval croit que ce projet est une alternative pour les jeunes souvent mal préparés par l'école et la famille à faire face au monde exigeant du travail. Notre intervention est complémentaire à celle des centres de main-d'oeuvre qui n'ont ni les ressources, ni les moyens de répondre adéquatement aux besoins de ces jeunes.[illegible]

Ayant pris conscience de l'ampleur des difficultés qui entravent les possibilités d'accès à la formation des jeunes adultes, particulièrement dans le cas des jeunes des milieux populaires, la Commission a jugé à propos d'en faire une des populations-cibles de sa politique d'accès à l'éducation des adultes.

3.1.1.2 Les travailleurs et les travailleuses peu qualifiés

Avec l'apparition de nouvelles technologies, les anciens emplois deviendront désuets.

Les jeunes adultes décrits ci-dessus risquent fort, si la situation n'est pas redressée, de venir grossir en nombre les travailleurs québécois peu qualifiés. En traçant les grandes lignes de sa politique concernant la formation de base (deuxième partie), la Commission fournit quelques indicateurs au sujet des populations principalement visées par ces programmes. Ainsi nous savons qu'en 1980, 70% de la main-d'oeuvre au Québec a un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire. Les groupes les plus touchés par un faible niveau de scolarité sont les francophones unilingues, les immigrants et diverses minorités ethniques, les autochtones, les personnes handicapées, etc. Les adultes de plus de 35 ans, en général, et ceux des régions excentriques du Québec sont particulièrement touchés par les conséquences d'une formation de base déficiente. La hausse continuelle des

qualifications et du niveau des diplômes exigés pour l'obtention d'un emploi rend la situation de ces adultes très précaire.

Cette situation ne peut que s'aggraver avec l'évolution actuelle des marchés de travail. Le rapport Axworthy-Dodge[illegible] du gouvernement fédéral, comme nous le mentionnions dans la première partie de ce rapport, prévoit que la structure des emplois au Canada sera grandement modifiée avec l'apparition de nouvelles industries et d'une nouvelle technologie (selon ce rapport, on créera au Canada dans les années 80, 2,8 millions d'emplois, dont un grand nombre dans les métiers hautement spécialisés de col bleu ou les domaines de la technologie de pointe), qui rendront désuets les emplois actuels. Par conséquent, le Rapport recommande, entre autres, que le secteur public réoriente *certains fonds destinés à la formation postsecondaire vers la formation de cols bleus hautement qualifiés.*[illegible] Cette orientation risque, surtout au Québec, de ne bénéficier qu'à une minorité de personnes.

Le projet fédéral de réorientation des fonds de formation vers des métiers hautement spécialisés va accentuer l'état d'infériorité des travailleurs et travailleuses non qualifiés.

En période de restrictions budgétaires, tant fédérales que provinciales, la réorientation des fonds consacrés à l'enseignement postsecondaire et à la formation peu spécialisée vers la formation à un petit nombre de métiers hautement spécialisés accentuera le clivage déjà existant entre les adultes face à la formation. D'autant plus que ce sont déjà les travailleurs et les travailleuses non qualifiés qui sont les plus défavorisés face aux programmes et aux activités de formation offerts par les employeurs. Cela est largement démontré dans le chapitre 3 qui traite des inégalités d'accès à l'éducation des adultes relevant du monde du travail. Nous verrons de plus que les femmes sont fortement représentées dans la catégorie d'employés peu qualifiés et qu'il est prévisible qu'elles le soient encore plus (voir 3.1.2.1).

La Commission quant à elle n'approuve pas les orientations du rapport Axworthy-Dodge en matière de formation professionnelle. Elle considère plutôt que celle-ci doit dépasser l'univers restreint et étroit de la réponse à la demande immédiate de main-d'oeuvre pour s'inscrire dans une politique de main-d'oeuvre québécoise, politique concertée du travail et du développement social. La priorité que la Commission accorde à la formation de base (deuxième partie) s'inscrit justement dans une stratégie globale de la formation de la main-d'oeuvre québécoise.

3.1.1.3 Les chomeurs et les bénéficiaires de l'aide sociale

Chômeurs et bénéficiaires de l'aide sociale : une portion importante de la population qui n'a pas accès aux ressources de l'éducation des adultes.

Ce sont spécialement les travailleurs et les travailleuses les moins scolarisés, et par le fait même les moins qualifiés, qui sont le plus menacés par le chômage et par l'assistance sociale. Le Québec comptait en décembre 1980, 312 470 bénéficiaires de l'aide sociale[illegible] (incluant requérants et conjoints); en août 1981, Statistique Canada en dénombre 520 867 ! Le maintien du taux de chômage autour de 10,9 à 11% au Québec (taux de novembre 1981) s'explique en bonne partie par l'augmentation des bénéficiaires de l'aide sociale.

* *Il n'est pas rare que le choc soit tel qu'il entraîne des troubles de la santé : insomnies, migraines, angoisse, dépression pouvant aller jusqu'à la tentative de suicide. Le chômage, c'est d'abord cela : ce coup sur la tête, ce traumatisme qui bouleverse votre vie. Et alors commence la lente rumination, qui va peu à peu vous ronger, sur les causes et les conséquences de cette catastrophe. (...) C'est cette dilution de l'être, ce démembrement moral, cet état d'« homme en lambeaux », qui explique que les chômeurs, quelque nombreux qu'ils soient, fassent si peu de bruit. Éjectés en douceur de notre monde, ils ne sont plus des nôtres. Ce sont les âmes errantes de notre société mécanisée.*

Source : Frédéric Gaussen, « L'Homme en lambeaux », dans *Le Devoir*, sept. 1981, inspiré de l'ouvrage suivant : Hubert Cukrowicz, *L'Homme en lambeaux* : les effets du chômage consécutif à un licenciement sur les hommes de trente à cinquante ans, Institut de sociologie, Université de Lille-I.

Si on exclut une certaine « frange » de « chômeurs instruits », on peut estimer que les populations généralement touchées par le chômage et le bien-être social présentent des caractéristiques similaires : symptômes nombreux et variés de la pauvreté, elle-même le reflet d'un phénomène d'exclusion sociale, culturelle, politique et économique. Ces caractéristiques peuvent être envisagées comme autant de difficultés concrètes et de barrières entravant l'accès de ces populations aux ressources éducatives : haut pourcentage d'analphabétisme, et donc éloignement culturel vis-à-vis du monde scolaire, isolement social allié à un sentiment d'impuissance et de rejet*, absence de ressources financières, problèmes de santé et autres engendrés par une situation de pauvreté, etc. On constate aisément que, dans le cercle vicieux de la pauvreté, un problème en entraîne plusieurs autres : il s'agit donc là d'une fraction importante de la population du Québec qui se trouve particulièrement éloignée de l'éducation des adultes.

Le rapport fédéral du groupe de travail sur l'assurance-chômage estime qu'à moins de changements importants, le taux actuel de chômage se maintiendra au Canada au cours des années 80. Il propose, dans cette perspective, certaines mesures visant malheureusement plus les chômeurs que le chômage : prolongement de la période de travail donnant droit à l'assurance-chômage et relèvement des pénalités applicables aux travailleurs qui quittent leur emploi ou sont renvoyés.[9]

La Commission juge que ces mesures, dans la conjoncture économique difficile que nous traversons, servent davantage les intérêts des marchés de travail que ceux de la population aux prises avec des problèmes d'emploi. C'est, entre autres, par une formation de base et une orientation adéquates et par des mesures favorisant l'accès des groupes d'adultes les plus défavorisés aux programmes de pré-emploi et de formation reliée à l'emploi, qu'on répondra aux besoins de ces populations.

3.1.1.4 Les adultes préretraités et les retraités

Des difficultés d'accès à l'éducation des adultes reliées à l'âge des adultes

* *Au Québec, 34,8% des adultes de 35 ans et plus ont 10 ans et moins de scolarité contre 16,3% des adultes de moins de 35 ans.*

Source : Statistique Canada, recensement de 1976.

Étant donné la tendance très nette au vieillissement de la population au Québec, les besoins de formation de la main-d'oeuvre de plus de 40 ans pourraient être encore plus grands dans l'avenir. Les changements technologiques occasionnent souvent des déqualifications tragiques et des mises à pied massives pour ces catégories d'employés. Plus âgée, donc moins mobile et très souvent moins scolarisée*, cette population a difficilement accès à des programmes de reclassement ou de recyclage.

Des hommes et des femmes de plus de 40 ans ont affirmé, lors des consultations de la Commission, que la situation est la même dans l'éducation que dans l'emploi : on leur fait sentir subtilement qu'ils prennent la place des plus jeunes et on les confine dans des programmes de formation de courte durée.

Tendance au vieillissement de la population

Au Québec, 8% de la population totale est constituée de personnes de plus de 65 ans, soit 550 000 personnes. Depuis 1900, la population en général a triplé et celle des gens âgés a été multipliée par sept. La proportion des personnes de 65 ans et plus, par rapport à celle des 20 à 65 ans, pourrait passer, si la tendance se maintient, de 15,6% qu'elle est en 1980, à 19,1% en 2010 et 30,9% en 2030. Soulignons qu'avec l'accroissement de la longévité chez les femmes, celles-ci sont fortement représentées dans le groupe des 65 ans et plus.

** En 1977, 63% de la population âgée vit avec une pension de vieillesse et un supplément de revenu garanti.*

Source : Forum des citoyens âgés de Montréal, *Mémoire* soumis à la Commission, janvier 1981.

La population âgée du Québec ressent de nombreux besoins éducatifs mais le réseau actuel de l'éducation des adultes semble très peu équipé pour y répondre. Par ailleurs la participation des personnes âgées à des activités éducatives est entravée par des problèmes de toutes sortes : exigences de préalables scolaires pour les personnes de plus de 45 ans, qui sont souvent faiblement scolarisées, faible revenu*, état de santé déficient (le taux des personnes handicapées s'accroît avec l'âge), difficultés de transport, fréquence des cours/semaine qui ne tient pas compte des conditions de la vieillesse, isolement social, pédagogie et « format » des cours inadaptés à leur réalité, locaux inadéquats, etc. Pourtant la formation reliée à l'emploi et la formation sociale et culturelle intéressent aussi les adultes âgés : ils en ont besoin, ils y ont droit et ils doivent y trouver leur place.

Le type de retraite qu'est appelée à vivre une personne est largement déterminé par le niveau et la nature des ressources (biens et potentialités) qu'elle a accumulées au cours de sa vie. Les études d'Anne-Marie Guillemard nous renseignent à ce sujet. La majorité des gens n'ont pas eu l'occasion au cours de leur vie active de développer leurs potentialités, ayant souvent assumé un travail d'exécution qui laisse peu ou pas de place à la créativité, l'initiative et la responsabilité. De plus, nombreuses sont celles que n'ont pu, à cause de leurs conditions de travail, accumuler suffisamment de biens et de revenus pour être à l'abri des soucis matériels : elles se retrouvent souvent au seuil de la retraite, en situation de pauvreté, leur santé délabrée. Pour cette population de travailleurs, la retraite signifie le « retrait », le repliement sur soi, centré presque exclusivement sur l'entretien de l'être biologique : une retraite donc à la fois inhumaine et coûteuse pour la société. Bien que l'accès à des activités éducatives dans les années de vie active (du moins celles qui précèdent la retraite) n'améliore pas forcément les conditions de vie des adultes (revenus, santé), il peut favoriser grandement le développement des potentialités et avoir ainsi des effets positifs sur le temps de retraite des personnes. Une telle approche s'avère essentielle dans les années à venir : l'individu y gagnerait en vivant activement sa retraite, sous le signe de la participation et de l'épanouissement, et notre société y gagnerait en réduction de coûts sociaux et en dynamisme social. La Commission entend, à cet égard, proposer des mesures susceptibles de favoriser à la fois un plus large accès aux ressources éducatives et une meilleure adéquation de ces ressources aux besoins des personnes âgées.

3.1.1.5 Les immigrants

Pour les immigrants : des barrières linguistiques et culturelles à abolir

Depuis 1945, 900 000 immigrants ont été admis au Québec. On estime que 40% d'entre eux n'y vivent plus. Il est difficile de caractériser de façon globale cette population, car elle se compose de groupes très divers. Le ministère de l'Immigration du Québec les regroupe sous trois catégories : 1) les immigrants indépendants (volontaires), 2) les réfugiés (la formation initiale peut ici varier beaucoup selon les groupes, mais on y retrouve souvent des taux élevés d'analphabétisme alliés à l'ignorance de la langue française) et 3) les familles immigrantes qui constituent, chaque année, le tiers des immigrants admis.

En ce qui concerne les immigrants, il faut tenir compte de problèmes tant sociaux qu'individuels liés au décalage entre les modes de vie des communautés ethniques et ceux de la société québécoise. À cause de sa situation particulière, cette population rencontre des problèmes spécifiques de formation.

Apprentissage du français à travers une formation globale

Pour plusieurs d'entre eux, la barrière linguistique est au départ un handicap de taille. Le mémoire du ministère de l'Immigration du Québec indique que jusqu'ici le pouvoir d'attraction du français auprès des immigrants a été très faible. En réalité, il s'est avéré trois fois moindre que celui de l'anglais

dans la seule région de Montréal, en dépit du fait que plus des deux tiers des Montréalais soient francophones. On considère, cependant, que l'apprentissage du français est, dans la plupart des cas, le principal outil d'intégration à la société québécoise. Contrairement à l'enseignement strictement linguistique qui avait traditionnellement cours, cet apprentissage se fait de plus en plus à travers une formation globale et porte sur la culture, les institutions et l'ensemble de la société québécoise. Certains immigrants déplorent néanmoins la trop courte durée de ces stages de 30 semaines et estiment qu'ils seraient plus efficaces s'ils étaient plus longs.

La situation est plus complexe lorsque les immigrants sont analphabètes dans leur langue maternelle. Des expériences intéressantes d'alphabétisation dans la langue d'origine se développent, particulièrement au sein de certaines communautés ethniques; d'autres projets sont envisagés dans le contexte même de l'apprentissage d'un métier. Pourtant, il est souvent difficile pour les immigrants peu scolarisés d'obtenir, par exemple, le diplôme de niveau secondaire exigé pour un emploi, ou d'obtenir des équivalences de scolarité. De plus, les immigrants se sentent fréquemment tiraillés entre les politiques fédérales et provinciales, et, au Québec, entre le ministère de l'Éducation et celui de l'Immigration. Généralement, une insuffisance d'informations sur toutes ces questions est ressentie.

Les restrictions budgétaires menacent les programmes de formation « sur mesure » des C.O.F.I.

Suite aux récentes réductions budgétaires, la capacité d'accueil des programmes à temps partiel et « sur mesure » est passablement réduite dans les C.O.F.I. (Centre d'orientation et de formation des immigrants). Le nombre de stages à plein temps y est aussi jugé insuffisant. Soulignons que, sur le plan des approches pédagogiques, on tente de développer de plus en plus dans les C.O.F.I. des formules « sur mesure » qui tiennent compte des besoins des diverses clientèles : apprentissage d'une langue en même temps que l'apprentissage d'un métier, stages en entreprise, approche concrète des problèmes, projet de cours pour les femmes immigrantes, « pool » de ressources auprès des communautés ethniques... Mais les restrictions budgétaires imposées par le gouvernement du Québec menacent sérieusement ces programmes.

Importante intervention du gouvernement fédéral en ce domaine

Le ministère de l'Immigration du Québec aborde par ailleurs dans son mémoire l'épineuse question des relations fédérales-provinciales* concernant la formation des immigrants. Il en concluait que seul le retrait complet du gouvernement fédéral du système actuel de la formation professionnelle des adultes, avec pleine compensation financière, lui permettrait d'atteindre ses objectifs.

En effet, après bien des années d'expérimentation, il nous apparaît illusoire de croire que l'on pourra rejoindre les buts poursuivis par le Ministère en ce qui concerne la formation linguistique des nouveaux arrivants en se servant d'un instrument, la loi fédérale sur la formation professionnelle des adultes, qui ne cherche à atteindre que des objectifs économiques. »

Saisie de l'ensemble des problèmes qui concernent l'éducation des adultes immigrants au Québec, la Commission entend recommander des mesures touchant certains aspects de la formation des immigrants.

Nous avons constaté dans cette première section, qu'un grand nombre d'adultes rencontrent des difficultés d'accès à l'éducation dues à des conditions socio-économiques. C'est le cas des jeunes des milieux populaires qui quittent l'école sans bénéficier d'une formation de base solide et se retrouvent souvent sans emploi et sans grande perspective d'avenir. C'est le cas d'une importante proportion des travailleurs et des travailleuses du Québec, spécialement ceux et celles de plus de 35 ans, qui n'ont pu bénéficier des largesses des réformes scolaires de la « Révolution tranquille » et qui, par

* *90% de tous les montants dépensés en éducation des adultes auprès des immigrants au Québec provient du gouvernement fédéral.*

Source : Ministère de l'Immigration du Québec, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, chapitre 4.

conséquent, sont relativement peu scolarisés et peu qualifiés face à une société qui exige de sa main-d'oeuvre des compétences de plus en plus poussées. Ces travailleurs et travailleuses sont le plus souvent les laissés-pour-compte des programmes de la formation reliée à l'emploi, certaines stratégies gouvernementales favorisant la formation de la main-d'oeuvre la plus spécialisée. La conjoncture économique actuelle a pour effet de multiplier le nombre des chômeurs et des bénéficiaires de l'aide sociale. Ceux-ci vivent une situation de marginalité et de pauvreté qui contribue à les éloigner des ressources de l'éducation des adultes. Les personnes âgées du Québec ne sont pas non plus « gâtées » par la société : l'éducation des adultes pourrait peut-être leur fournir une « troisième chance », ou même une « première » de se prendre en main et de vivre une retraite pleine et active. Finalement, nous suggérons que l'éducation des adultes apporte soutien et support aux populations immigrantes, qui affrontent de multiples difficultés d'adaptation et d'insertion sociale au Québec.

De plus, les catégories que nous venons d'identifier qualifient des situations non-exclusives qui souvent s'additionnent. En effet, dans la réalité, on retrouve, par exemple, des femmes immigrantes, analphabètes et peu qualifiées, etc.

La deuxième section, que nous allons aborder et qui traite de la discrimination dans le domaine de l'éducation des adultes, concerne des populations aisément identifiables à cause même des critères de différenciation dont on se sert pour effectuer la discrimination (sexe, nationalité, handicap physique...). Là encore, il ne s'agit pas de catégories exclusives, les « maux » pouvant là aussi s'additionner. Cependant, si on envisage d'apporter des mesures correctives efficaces en cette matière, il est tout-à-fait essentiel de bien saisir sur quoi repose la discrimination. C'est la raison pour laquelle nous avons cru bon de fonder les recommandations de ce chapitre sur une analyse de la situation des femmes, des personnes handicapées, des populations autochtones et des détenus face à l'éducation des adultes.

3.1.2 Les inégalités d'accès liées à la discrimination

La discrimination existe-t-elle dans le domaine de l'éducation des adultes ? Si oui, comment se manifeste-t-elle, et comment doit-on la combattre ? Ce sont quelques questions auxquelles la Commission a voulu trouver des éléments de réponse. La Charte des droits et libertés de la personne définit ainsi la discrimination : *Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et des libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'état civil, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale ou la condition sociale. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.*[1]

Les mémoires et les dossiers soumis à la Commission, les témoignages recueillis lors de la consultation, les recherches et les résultats des sondages faits par la Commission ne laissent pas de doute sur la présence de pratiques discriminatoires dans le domaine de l'éducation des adultes, celles-ci n'étant bien sûr que le reflet d'une discrimination généralisée à tous les domaines de la vie sociale. Examinons d'abord la situation des femmes en éducation des adultes.

3.1.2.1 La condition féminine et la discrimination dans le domaine de l'éducation des adultes

Les choix éducatifs des femmes reflètent la division sexuelle des rôles dans la société

De nombreux mémoires et témoignages recueillis par la Commission ont fait état d'une discrimination sexiste qui s'applique à tous les champs de l'éducation des adultes. Le sondage sur *Les adultes québécois et leurs activités éducatives* est très révélateur à ce sujet. Bien que les femmes soient légèrement plus nombreuses que les hommes (57% / 54%) à participer à des activités éducatives, cette différence en soi n'est pas tellement significative, car à l'analyse, on constate que les femmes ont inégalement accès aux différents types de formation et se concentrent surtout dans la formation sociale et culturelle. D'autre part, à l'intérieur d'un même type de formation, les hommes et les femmes se répartissent dans des domaines ou secteurs différents. En ce qui concerne la formation reliée à l'emploi, les femmes, qui représentent 14% contre 21% chez les hommes, se concentrent surtout dans les secteurs ventes et services (16% F. / 7% H.), santé (12% F. / 4% H.), éducation (11% F. / 4% H.), langues (10% F. / 4% H.), alors que dans la formation sociale et culturelle, où elles représentent 25% contre 15% chez les hommes, elles sont davantage présentes dans les travaux d'aiguille (19% F. / 1% H.), les arts (21% F. / 10% H.), la vie domestique (7% F. / 2% H.) que dans les activités se rattachant aux sciences pures (12% H. / 3% F.) et aux sciences sociales (15% H. / 9% F.).

La participation des femmes à l'éducation des adultes semble donc bien refléter les cloisonnements sexistes de la société. L'éducation des adultes contribue même à renforcer ces divisions. Les choix éducatifs des femmes se modèlent sur les rôles sociaux qu'on leur attribue tout au long de leur vie (responsabilité première des enfants, travail gratuit, métiers traditionnels, etc...)

Le droit à l'éducation est un droit pour toutes les femmes

Il existe ainsi un véritable « cercle vicieux » éducation-travail : la place des femmes sur les marchés de travail (emplois-ghettos, travail à temps partiel, accès limité...) et le maintien d'une importante proportion des femmes hors de tout travail rémunéré, expliquent et justifient un accès inégal et une participation différenciée en éducation des adultes. Il est important de réaffirmer que le droit à l'éducation est un droit pour toutes les femmes.

3.1.2.1.1 Une discrimination en éducation des adultes qui repose sur la division sexuelle des rôles dans la société

Jusqu'à maintenant l'éducation des adultes a, plus souvent qu'autrement, cantonné les femmes dans leurs rôles traditionnels. Afin que l'éducation des adultes ne soit pas un rouage de plus de cette discrimination, il importe « d'identifier » diverses manifestations du sexisme qui conditionnent les choix éducatifs des femmes. Nous examinerons dans un premier temps, la place des femmes dans la famille, dans l'école, et, d'une façon plus particulière, le rôle des services d'orientation. Dans un deuxième temps, nous analyserons la situation des femmes par rapport à leur emploi, que ce soit sur les marchés de travail ou à la maison, les besoins de formation qui en découlent, les difficultés et les obstacles que celles-ci rencontrent dans leurs projets éducatifs. La discrimination fondée sur le sexe s'illustre finalement par les choix éducatifs des femmes dans le domaine de l'éducation des adultes : les données de notre sondage nous permettent d'étayer cela.

Les femmes ont encore la responsabilité première de la garde des enfants

a) Les femmes et la famille

Sans trop approfondir, nous ne pouvons cependant passer sous silence des facteurs de discrimination quant à l'accès à l'éducation des adultes qui trouvent leur source dans la place des femmes au sein de la famille. Notre société fait reposer encore très majoritairement sur les femmes la responsabilité de la garde et de l'éducation des enfants et l'absence de services de garde pénalise nombre de femmes. Il n'est donc pas surprenant de constater que 60% des femmes qui participent à la formation reliée à l'emploi n'ont pas d'enfants. Nous verrons également la charge que représente pour l'immense majorité des femmes le fait d'avoir à assumer une double et quelquefois une triple journée de travail. Toutes n'ont pas l'énergie de la « femme bionique » pour, en plus, participer à des activités éducatives.

Une dépendance financière justifiée par la place des femmes dans la famille

Non-reconnaissance de l'expérience acquise au foyer

Par ailleurs, la femme qui demeure à la maison est le plus souvent dépendante financièrement de son mari, et hésitera avant de s'engager dans des dépenses supplémentaires pour sa formation. D'autant plus qu'actuellement, le droit à l'éducation pour les ménagères n'est pas socialement légitimé. En effet, la société québécoise est encore loin, par ailleurs, de reconnaître la valeur du travail effectué à la maison et la valeur des expériences ainsi acquises. Cette question, entre autres, sera abordée au chapitre 2 de la quatrième partie de ce présent rapport consacré à la reconnaissance des acquis.

L'école concrétise une division des rôles sociaux basée sur le sexe

b) Les femmes et l'école

Relevant l'itinéraire scolaire des femmes, le mémoire du Conseil du statut de la femme adressé à la Commission démontre les faits suivants : les filles ont tendance, dès le secondaire, à choisir des options professionnelles traditionnelles qui débouchent immédiatement sur le marché du travail*. On observe la même tendance au cégep. De 1972 à 1976, toujours moins de femmes que d'hommes terminent leurs études collégiales générales alors qu'au secteur professionnel leur proportion dépasse 62%. Au niveau des options choisies, les clivages traditionnels se reproduisent entre contingents masculins et féminins.

Tableau 12
* **Répartition numérique et pourcentage des finissantes au secondaire V en formation professionnelle selon la spécialité**
Ensemble du Québec — 1976

Spécialités	Nombre	%
Réceptionniste	347	3,8
Secrétaire médicale	389	4,3
Secrétaire juridique	235	2,6
Secrétaire de service	1 805	19,9
Sténo-dactylo	1 380	15,3
Commis comptable	863	9,5
Commis de bureau	1 697	18,8
Opératrice informatique	44	0,5
Infirmière auxiliaire	924	10,2
Assistante dentaire	9	0,1
Coiffure pour dames	292	3,2
Coiffure pour hommes	46	0,5
Coiffure (général)	48	0,5
Esthétique	169	1,9
Couture	210	2,3
Dessin de patron	19	0,2
Aménagement intérieur	50	0,6
Horticulture ornementale	9	0,1
Total de ces spécialités	8 536	94,3
Autres	512	5,7
Grand total	**9 048**	**100,0**

Source : Lyse Fréchette, *Diplômés 1976*, Document no 9.44, Direction des études économiques et démographiques, M.E.Q., août 1978, p. 143.

Tableau 13
*** % des diplômés universitaires des trois cycles au Québec en 1976**

Secteurs	Hommes	Femmes
Sciences de la santé groupe médical	7,5	6,1
Sciences de la santé groupe para-médical	0,3	7,1
Sciences pures	12,5	7,7
Sciences appliquées	14,8	2,1
Sciences humaines	26,3	27,3
Éducation	11,6	26,8
Administration	20,7	7,1
Arts	2,0	4,8
Lettres	4,1	11,0
Total	**100,0**	**100,0**
	(N = 11 921)	(N = 8 133)

Source : Lyse Frenette, *op. cit.*, p. 88.

** *Dans son mémoire qui s'appuie sur quatre ans d'expérience auprès de centaines de femmes à la recherche d'un emploi, Action Travail des Femmes maintient que les politiques actuelles des centres de la main-d'oeuvre du Canada ne font rien pour permettre aux femmes de sortir du ghetto des emplois féminins sous-rémunérés.*

Source : Renée Rowan, « Les Centres de main-d'oeuvre feraient de la discrimination », dans *Le Devoir*, 3 août 1981, p. 11.

À l'université, la proportion des femmes diplomées passe de 42% au premier cycle à 23,2% au troisième cycle. Ces femmes s'orientent encore vers des secteurs bien précis* : sciences humaines, éducation, lettres, sciences de la santé où elles forment 93,7% du groupe para-médical. Rien d'étonnant à ce que l'on retrouve ces mêmes orientations générales dans le domaine de l'éducation des adultes. D'une part, l'école concrétise une division des rôles sociaux fondée sur le sexe et, en ce sens, elle prépare bien aux marchés de travail tels qu'ils existent actuellement ; d'autre part, pour ce faire, elle continue à véhiculer les stéréotypes sexistes qui servent de justification à la discrimination.

c) Les femmes et les services d'orientation

Plusieurs insistent sur le rôle discriminatoire des services d'orientation. Incompétence et sexisme contribueraient à maintenir les femmes dans des emplois-ghettos, entravant leur accès à des métiers non traditionnels et à une formation pertinente pouvant y conduire. Conseillers en orientation et agents de main-d'oeuvre** jouent, selon certains, un rôle de courroie de transmission, qui a pour effet d'orienter les femmes selon les rôles que leur assigne la société.

Une étude récente sur les sources de discrimination en « counseling »[39] vient confirmer en grande partie les jugements portés ici sur les conseillers en orientation. Il apparait, selon les nombreuses recherches auxquelles cette étude fait référence, que les conseillers portent des jugements discriminatoires sur les choix occupationnels des femmes. Cette situation a un impact profond sur les possibilités réelles qu'ont les femmes d'accéder à certains programmes de formation professionnelle. L'étude constate en effet que ... *les conseillers traditionnels jugent les femmes ayant choisi la médecine comme étant psychologiquement moins adaptées que les hommes ayant fait le même choix (...). Les conseillers en général perçoivent les buts vocationnels conformes comme étant plus appropriés pour les femmes que les buts vocationnels déviants (Thomas Steward, 1971). Ils manifestent des attitudes discriminatoires dans leurs interventions auprès des femmes qui désirent entrer dans une occupation traditionnellement masculine (...), ils ont tendance à suivre les stéréotypes traditionnels des rôles des sexes pour le choix des carrières à explorer avec leurs clients (Young, 1974).*[40]

Au-delà des valeurs véhiculées par les conseillers d'orientation, il est indéniable que les institutions elles-mêmes, écoles, entreprises, etc., produisent leurs propres barrières et leurs propres mécanismes de sélection discriminatoires envers les femmes.

Mentionnons cependant que des efforts sont faits, notamment au niveau de certaines politiques fédérales de main-d'oeuvre, pour instaurer des mesures positives (du type contingentement) assurant l'accès des femmes à des métiers non traditionnels (ex. : mécanique de fabrication, boucherie, etc.).

Il ne fait pas de doute que plusieurs facteurs sociaux contribuent à enraciner les stéréotypes sexistes et à fonder la division sexuelle du travail. Nous avons mentionné le rôle que la société attribue aux femmes dans la famille, l'influence de l'école et des services d'orientation dont l'action est conforme généralement à des stéréotypes sexistes. Nous verrons maintenant comment

les marchés de travail élaborent leurs propres mécanismes discriminatoires à l'égard des femmes, en tirant profit, et comment l'ensemble de cette situation conditionne en retour les choix éducatifs des femmes.

3.1.2.1.2 Les femmes sur les marchés de travail : caractéristiques et besoins de formation

a) Les emplois-ghettos et la formation reliée à l'emploi

La concentration des femmes dans des emplois-ghettos est une source majeure de discrimination qui entrave les possibilités d'accès des femmes à l'éducation des adultes, et particulièrement à la formation reliée à l'emploi.

Plus la formation est reliée à l'emploi, plus les mécanismes d'accès sont sélectifs et limitatifs pour les femmes. Elles sont défavorisées au niveau de l'accès aux programmes de formation de type professionnel parce qu'elles sont cantonnées dans des ghettos qui demandent peu de formation et de perfectionnement. Le choix des options est plus restreint pour elles que pour les hommes, le perfectionnement n'étant possible que dans le métier exercé.

La répartition sectorielle des femmes sur le marché s'est peu modifiée depuis les quinze dernières années. Elles sont largement concentrées dans des ghettos d'emplois : deux femmes sur trois se retrouvent dans des emplois où elles sont largement majoritaires et deux femmes sur trois se retrouvent dans dix catégories professionnelles, dont neuf se rattachent au secteur des services. Une femme sur quatre est soit sténo-dactylo, soit employée dans le secteur du vêtement et du textile, soit employée dans la vente. Ces emplois sont souvent moins bien rémunérés que dans d'autres secteurs d'emplois où les qualifications sont de niveau comparable.

De plus, du fait de leur présence très faible chez les cadres et dans les métiers spécialisés au sein des grandes entreprises, l'accès aux programmes de formation en cours d'emploi est limité pour elles (voir chapitre 3). À cause de ces situations, les femmes sont très souvent confinées à des programmes de formation qui sont aussi de véritables ghettos (secrétariat par exemple) et qui leur offrent peu de mobilité et de recyclage véritables.

La concentration des femmes dans les secteurs du commerce et des services s'est accrue de 1971 à 1978 ; au total, ces secteurs rassemblent 60% de toute la main-d'oeuvre féminine en 1978.

Si les tendances actuelles se maintiennent, c'est-à-dire, d'une part l'accroissement important du taux de participation des femmes à la population active, et d'autre part, la concentration constante de cette main-d'oeuvre dans des secteurs économiques et des fonctions qui sont traditionnellement dévolus aux femmes, nous ne pourrons espérer que dans l'avenir les femmes auront un plus large accès à la formation reliée à l'emploi. À cet égard, l'exemple français vient montrer que malgré l'augmentation du nombre de femmes salariées, le nombre des femmes exclues du bénéfice de la Loi* de la formation professionnelle française augmente, notamment parce qu'un grand nombre de ces femmes travaillent dans de petites entreprises de moins de 10 employés non visées par la Loi.

* Pour plus de détails sur la Loi française de la formation professionnelle, consultez le chapitre 1 de la cinquième partie.

b) Le travail à temps plein ou à temps partiel

L'augmentation du travail à temps partiel et ses conséquences pour les femmes

Un des faits les plus significatifs de l'évolution de l'emploi concerne la croissance très rapide du travail à temps partiel au Québec. En sept ans, les emplois à temps partiel ont augmenté de 60% ; ceux-ci sont occupés à 80% par des femmes. Ils se concentrent justement dans des secteurs traditionnellement réservés aux femmes : services socioculturels, commerciaux et personnels (51%), secteur du commerce (27,7%). On dirait presque « un travail sur mesure » pour les femmes ! Le travail à temps partiel représente, en 1979, 18,3% des emplois des femmes (il était de 13,6% en 1975), contre 4,6% pour les hommes. Ces derniers ont en général entre 15 et 24 ans (70,3% des hommes) et sont principalement recrutés dans la clientèle étudiante. Il en est tout différemment des travailleuses à temps partiel dont 47,1% ont entre 25-34 ans et 31,5% entre 15 et 24 ans. Celles-ci sont généralement moins scolarisées que les travailleuses à temps plein : 60% ont moins de 13 ans de scolarité contre 49% pour ces dernières.

Le travail à temps partiel entraîne un certain nombre de désavantages pour les femmes : la précarité de l'emploi (taux de chômage élevé, roulement de main d'oeuvre, insécurité, quasi absence de protection syndicale et de promotion), de mauvaises conditions de travail (alors que les emplois à temps partiel ne comptaient que pour 9,7% de l'emploi total en 1977, ils regroupaient cependant 55% de tous les travailleurs et travailleuses au salaire minimum au Québec.

c) Les salaires et les conditions de travail des femmes

Les inégalités de revenu entre les hommes et les femmes sont fort prononcées. Les femmes sont moins présentes sur le marché du travail et elles sont plus durement frappées par le chômage que les hommes. Sur le marché du travail, leurs gains sont largement inférieurs : en 1977, 55% des femmes touchaient un salaire-horaire inférieur à 5,00 $ alors que seulement 25% des hommes étaient dans cette situation. Dans de nombreux métiers et emplois de bureau d'appellation identique, les femmes ont le plus souvent un salaire inférieur. De plus, ***les écarts ont tendance à s'élargir plutôt qu'à s'amenuiser****.*

Les femmes sont pauvres. Pauvres, jeunes, quand elles occupent des emplois moins bien rémunérés ; pauvres, quand elles sont délaissées par leur mari avec charge de jeunes enfants ; pauvres, quand leur conjoint est seul propriétaire des biens de la famille ; pauvres, âgées, quand elles sont veuves, seules, la plupart du temps sans rente ou pension. Pauvres les femmes. Et plus la conjoncture est difficile, plus elles sont pauvres.

Source : Pauline Marois, « Les femmes ne peuvent faire la fête », dans *Le Devoir*, 26 novembre 1981, p. 17.

En 1977, les femmes occupaient 70% des emplois payés au salaire minimum. Parmi les conditions de travail qui influent sur les possibilités d'accès des femmes à l'éducation des adultes, signalons la syndicalisation restreinte des femmes* : 30% de la main-d'oeuvre féminine contre 36,6% de la main d'oeuvre masculine en 1976. Peut-être trouve-t-on là une partie de l'explication du fait que seulement 29% des femmes contre 36% des hommes avaient bénéficié d'un congé de leurs employeurs pour participer à une activité éducative.

Tableau 14
*** Nombre de syndiqués au Québec par secteur économique, en 1977**

Primaire :	24 580	
Hommes :	24 113	– 98,1%
Femmes :	467	– 1,9%
Secondaire :	317 048	
Hommes :	258 973	– 81,7%
Femmes :	58 075	– 18,3%
Tertiaire :	508 637	
Hommes :	293 030	– 57,6%
Femmes :	850 750	– 37,0%
Total	**850 750**	**– 37,0%**

Source : Bureau de la statistique du Québec.

En 1978, le taux de chômage des femmes au Québec dépassait celui des hommes : 13,8% contre 11,9%. Il n'est supérieur à celui des hommes que depuis 1975. Cet élément indique là encore la fragilité de la main-d'oeuvre féminine, davantage sujette aux fluctuations des marchés de travail et à la déqualification.

Tableau 15
*** Taux de chômage selon le sexe Québec, 1973-1978**

Année	Hommes	Femmes
	%	%
1973	7,9	6,4
1974	7,7	6,3
1975	7,5	9,1
1976	8,1	9,7
1977	9,6	11,5
1978	11,9	13,8

Source : Pour les années 1973-74 : Revue Statistique du Québec, B.S.Q., septembre 1975, Vol. XIV, no. 2.

Pour les années 1975-78 : Statistique Canada, Cat. 71-529 Hors série Moyennes annuelles de la population active.

d) Le cumul des tâches et des responsabilités

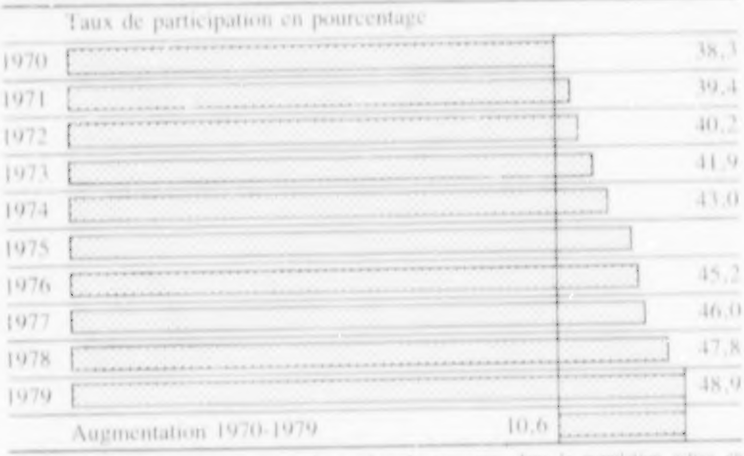
Le cumul des responsabilités familiales et d'un travail rémunéré représente un tour de force dans les circonstances actuelles : on peut à juste titre parler de la « double journée de travail », sinon de la « triple journée » quand on y greffe des activités de type social ou éducatif. En plus de subir au travail les désavantages d'une situation d'infériorité, les femmes ont encore largement la responsabilité de la bonne marche du couple, de l'éducation des enfants, etc. En l'absence de services collectifs (ex. cafétéria à l'école, garderies...), et avec les contraintes que lui impose un cadre de travail rigide (horaires...), on comprend aisément, comme nous le signalions au début de ce chapitre, que 60% des femmes qui participent à la formation reliée à l'emploi n'aient pas d'enfants.

e) Bilan et prospective

La main-d'oeuvre féminine est particulièrement menacée par les changements technologiques

Les travailleuses font majoritairement partie de la main-d'oeuvre peu qualifiée, mal rémunérée, moins syndiquée, et donc particulièrement menacée par le chômage et la pauvreté. Peu de services de garderies sont disponibles et de plus en plus de femmes ont des emplois à temps partiel, ce qui dans les circonstances n'améliore pas leur situation sur les marchés de l'emploi. Famille, école, entreprise, service de placement et d'orientation..., tout concourt à cantonner les femmes dans des ghettos d'emploi. Il n'est pas étonnant de constater que la discrimination sexiste existe aussi en éducation des adultes. Tout porte à croire que les besoins de formation des femmes iront en s'accroissant dans l'avenir : augmentation importante du taux d'activité des femmes*, du nombre des femmes chefs de famille (199 000 en 1980 au Québec), instabilité économique, influence des revendications féministes. La dernière décennie aura connu une augmentation de près de 28% du taux de participation des femmes à la population active au Canada, et le Rapport Dodge estime que parmi les 2,6 millions de personnes qui s'ajouteront à cette population d'ici à 1990, 1,7 million, soit plus des ⅔, seront des femmes.[15]

Tableau 16
*** Taux annuel moyen de participation des femmes de 15 ans et plus, au Canada, de 1970 à 1979**[1]



(1) Le taux de participation mesure le nombre de personnes dans la population active en proportion de la population âgée de 15 ans et plus.
Source : Statistique Canada — Historical Labour Force Statistics — Ministère des Approvisionnements et Services, Ottawa, janvier 1981, p. 158, cat. 71-201.

Les bouleversements technologiques qui se produiront, particulièrement dans les bureaux, les banques, par suite de la présence de plus en plus répandue de matériel micro-électronique, auront de graves répercussions sur la main-d'oeuvre féminine (voir le chapitre 3). Aussi la Commission se croit pleinement justifiée de se préoccuper des chances d'accès des femmes au recyclage et au perfectionnement. À cet égard, l'expérience française (régression du pourcentage des femmes ayant accès à de la formation de type professionnel) devrait constituer une sérieuse mise en garde.

3.1.2.1.3 *Les femmes à la maison et leurs besoins de formation*

Les femmes à la maison ont souvent des difficultés d'accès à l'éducation des adultes

Nous avons vu que la place qu'on attribue aux femmes dans la société sert de justification à bon nombre de pratiques discriminatoires à leur égard: salaires inférieurs pour un travail égal, double journée de travail, cantonnement dans des métiers ou occupations de type traditionnel (qui reproduisent les rôles de la femme au foyer) et discrimination dans l'accès et dans les choix éducatifs, etc. Ceci est vrai pour la majorité des femmes et encore plus pour celles qui travaillent à la maison. Le *sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives* révèle que 44% des femmes qui ne participent à aucune activité éducative ont déclaré comme situation actuelle de travail « le travail à la maison ». Le sondage fait état de certains obstacles à l'éducation comme: la garde des enfants (mentionné par 20% des femmes contre 10% des hommes), le manque de confiance en soi (20%/10% hommes), l'état de santé (19% des femmes/11% des hommes), les dépenses supplémentaires (34% femmes/26% hommes). A cet égard, mentionnons que les femmes constituent la plus large proportion des bénéficiaires de l'aide sociale. Tout ce que nous pourrions dire sur la pauvreté comme facteur de discrimination dans le domaine de l'éducation des adultes s'applique particulièrement à elles.

Tout indique qu'un grand nombre de femmes qui demeurent à la maison ont particulièrement besoin d'encouragement et de mesures de soutien pour participer à une démarche éducative: information adéquate, soutien financier, services d'appoint, d'accueil, de référence, d'orientation, efforts de « descolarisation » dans l'ensemble du réseau de l'éducation des adultes. Certaines conditions devraient favoriser l'accès de ces femmes à l'éducation des adultes: par exemple des programmes de transition et des modalités de reconnaissance des expériences et connaissances acquises à la maison.

Des conditions facilitant l'accessibilité: programme de transition, reconnaissance de la valeur de l'expérience acquise à la maison

Les adultes qui ont quitté l'école depuis longtemps se sentent souvent perdus et mal à l'aise d'avoir à rédiger, prendre des notes, présenter un travail, lire, etc. Ils ne savent pas comment organiser leur apprentissage et déplorent l'absence d'activités axées sur la méthodologie du travail intellectuel. Les adultes, et particulièrement les femmes qui sont restées longtemps au foyer, risquent de perdre complètement confiance en eux s'ils participent à des activités éducatives sans maîtriser ces « habiletés ».

Les handicaps sont souvent quasi insurmontables pour les femmes qui veulent retourner ou accéder aux marchés de travail: perte de contact avec le milieu, difficultés d'orientation, qualifications déficientes face à une survalorisation des diplômes, expériences non-reconnues, choix restreints des types d'emplois, rigidité des horaires de travail, absence de services de garde, déboursés supplémentaires occasionnés par toutes sortes de frais, y compris les dépenses faites pour des activités de formation, etc. Un programme de transition devrait leur permettre de faire le point, de découvrir leurs potentialités et de mieux s'orienter dans le domaine de l'éducation des adultes en fonction d'un choix et d'un projet de vie.

Les femmes à la maison rencontrent également d'autres types de difficultés d'accès à l'éducation. Par exemple, toute personne ayant été absente des marchés de travail n'est pas admissible à des cours à temps partiel de formation reliée à l'emploi, ce qui constitue pour bien des femmes une difficulté importante d'accès à l'éducation des adultes. Par ailleurs, des femmes qui sont restées longtemps au foyer se croient souvent automatiquement exclues des programmes de formation, lorsque ceux-ci spécifient que la personne doit posséder une expérience préalable sur les marchés de travail. Inversement, pour accéder aux marchés de travail, l'expérience antérieure acquise au foyer n'est pratiquement jamais prise en considération par les employeurs. Cette expérience pourtant très riche et diversifiée est

« dévaluée » socialement, tout comme le sont généralement les activités éducatives reliées à la formation sociale et culturelle, domaine ***justement*** où se concentre la majorité des femmes qui participent à des activités éducatives, qu'elles soient « à la maison » ou « au travail ».

3.1.2.1.4 Des difficultés d'accès à l'éducation des adultes propres à des groupes particuliers

Des catégories de femmes rencontrent des problèmes d'accès spécifiques (femmes « collaboratrices », bénévoles, etc.).

Lors du processus de consultation de la Commission, certains groupes de femmes ont fait état de problèmes d'accès à des programmes éducatifs.

Les femmes « collaboratrices » de leur mari, d'une part, expliquent qu'elles ont besoin, au fur et à mesure que l'entreprise se développe, d'acquérir de nouvelles connaissances et de meilleures habiletés notamment au niveau de la comptabilité, de la connaissance du marché, de la planification ou de la gestion. Or, très peu de programmes spécifiques existent pour répondre à ces besoins.

Le bénévolat n'est pas le monopole des femmes mais ce sont les organisations de femmes qui ont souligné les besoins éducatifs des bénévoles.

D'autre part, plusieurs organisations de femmes ont soulevé le problème des personnes bénévoles qui souhaitent devenir plus efficaces dans les rôles qu'elles ont à assumer (ex. : diriger une réunion, rédiger un procès-verbal, intervenir auprès d'une personne en difficulté). Très peu d'activités existantes peuvent répondre à leurs besoins. De plus, ces organismes font remarquer que les personnes bénévoles ne reçoivent pas toujours gratuitement une formation dont elles auraient besoin alors qu'elles travaillent gratuitement pour les autres. De nouveaux programmes de formation devront sûrement aussi être mis sur pied pour répondre à ces besoins spécifiques. Mentionnons également, à titre d'exemple, le manque de formation du personnel des établissements et services qui s'occupent des cas de viol ou de violence faite aux femmes.

Conclusion : *La discrimination sexiste s'incarne dans des choix éducatifs.*

Une discrimination sexiste en éducation des adultes : les femmes ont inégalement accès aux différents types de formation ; elles se concentrent en formation sociale et culturelle et généralement dans des secteurs traditionnellement féminins.

Sans avoir brossé un tableau absolument exhaustif des difficultés et des obstacles que les femmes rencontrent dans leurs projets éducatifs, nous croyons néanmoins pouvoir affirmer que la discrimination sexiste dont les femmes sont l'objet, que ce soit à l'école, au travail ou à la maison, conditionne les choix éducatifs de ces dernières dans le domaine de l'éducation des adultes. Leur volonté d'émancipation se heurte ici encore à des pratiques discriminatoires qui ont pour effet de maintenir la majorité des femmes dans les rôles traditionnels que la société leur attribue. C'est ce que démontrent les données du sondage que nous allons analyser plus en détail.

La discrimination fondée sur le sexe est particulièrement flagrante lorsqu'on examine la participation des femmes aux différents types de formation. Dans le domaine de la formation reliée à l'emploi, les femmes sont remarquablement moins présentes que les hommes (14% contre 21%). Ces femmes sont plus scolarisées que la moyenne de celles qui participent à des activités éducatives sociales et culturelles (80% ont plus de 12 ans de scolarité contre 61% dans l'autre cas). Une proportion beaucoup plus forte d'entre elles ont un emploi à temps plein (67% des femmes en formation reliée au travail contre 38% en formation sociale et culturelle). 20% de ces femmes (contre 5% des hommes) ont pour objectif de se ré-insérer sur les marchés de travail. En plus de la faible représentation des femmes dans la formation reliée à l'emploi, leur concentration est manifeste dans les secteurs qui leur sont traditionnellement dévolus : ventes et services, santé, éducation... La formation sociale et culturelle est par contre, nous l'avons mentionné au début de cette section, le domaine par excellence des femmes (25% contre 15% d'hommes).

La formation sociale et culturelle : un nouveau ghetto féminin ?

La Commission s'est interrogée sur les raisons de la représentation importante des femmes dans le secteur de la formation sociale et culturelle, proportionnellement à celle des hommes, et sur les possibles barrières (occultes et évidentes) qui écartent les femmes des autres types de formation. La participation importante des femmes dans ce secteur témoigne, sans doute, d'une recherche (peut-être bien à tatons) d'un nouveau projet de vie, recherche qu'il importe alors d'encourager, d'orienter et de faciliter.

Mais la formation sociale et culturelle ne serait-elle pas aussi un nouveau ghetto féminin ? Non pas parce que les hommes n'y participent pas en plus grand nombre, mais parce que les femmes, majoritairement, ne semblent trouver leur compte que dans ce type d'activités éducatives généralement « déconsidérées » et non créditées. Il ne s'agit pas de remettre en cause la légitimité de ces activités, au contraire, mais de constater que pour les femmes en général, l'éducation des adultes n'a guère de lien avec les marchés de travail. La répartition des clientèles féminines et masculines dans les divers types de formation trouve sûrement son explication dans la perception qu'hommes et femmes ont de leurs rôles respectifs. Le clivage des clientèles témoigne donc de la division sexuelle des rôles sociaux. C'est sous cet angle que la participation importante des femmes aux activités éducatives de type exclusivement social et culturel est inquiétante : elle risque de renforcer un certain dilettantisme des femmes et de restreindre le rôle que l'éducation des adultes devrait être en mesure de jouer dans les projets de vie des femmes.

3.1.2.2 La discrimination envers les personnes handicapées dans le domaine de l'éducation des adultes

3.1.2.2.1 La situation des personnes handicapées au Québec

La situation des personnes handicapées au Québec : pauvreté et dépendance économique, chômage et discrimination dans l'accès à l'emploi, analphabétisme et sous-scolarisation, isolement et marginalisation

Il n'existe pas au Québec de recensement complet des personnes handicapées. De plus, on manque souvent de clarté dans la définition des différentes catégories de handicaps et certaines ne sont pas mentionnées dans les statistiques officielles. Pour sa part, la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* avance la définition suivante : *Toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse ou prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap.*

Les quelque 185 000 adultes handicapés, répertoriés dans le Livre Blanc de « Proposition de politiques à l'égard des personnes handicapées »*, représentent 5% de la population adulte du Québec. Toutefois, l'ensemble de la population handicapée rejoint facilement le quart de million, si on ajoute aux adultes, les enfants et les personnes handicapées non recensées.

Tableau 17
*** Répartition des personnes handicapées de 18 à 65 ans**

Personnes atteintes d'un handicap physique		%
Handicaps sensoriels	15 000	8,1
Handicaps moteurs ou organiques	60 000	32,5
Sous-total	75 000	40,6
Personnes atteintes d'un handicap mental		
Déficience légère	91 188	49,4
Déficience moyenne	8 739	4,7
Déficience profonde	3 720	2,0
Troubles chroniques	6 000	3,2
Sous-total	109 647	59,3
Total	**184 647**	**100,0**

Source : Répartition approximative selon le Livre blanc intitulé « Proposition de politiques à l'égard des personnes handicapées ».

Tableau 18
**** Nombre de bénéficiaires de l'Aide sociale adultes 18-64 ans ayant un quelconque handicap au 25 avril 1979, pour tout le *Québec*.**

Catégories de handicap	**Nombre**	**%**
Handicap physique faible	17 698	15,7
Handicap physique moyen	34 698	30,7
Handicap physique élevé	20 140	17,8
Handicap psychologique	24 603	21,8
Autres	15 817	14,0
Total	**112 956**	**100,0**

Source : Ian Zawilski, *Points saillants des statistiques disponibles sur la population des personnes handicapées du Québec*, Office des personnes handicapées du Québec, mars 1981, p. 10.

61% des adultes handicapés bénéficient de l'assistance sociale, soit 113 000 personnes**. 30 000 reçoivent des pensions de la Commission de santé et sécurité du travail et 22 000 retirent des rentes d'invalidité de la Régie des rentes. Ces données démontrent l'étendue de la dépendance financière des personnes handicapées.

Quatre-vingt-dix pour cent des personnes handicapées aptes au travail seraient en chômage. Pour tous les intervenants en ce domaine, le problème de fond ici n'est pas principalement un problème de formation ou d'aptitudes, mais bien un problème de rejet et de discrimination de la part de la société qui refuse d'intégrer et d'accepter la personne handicapée avec tout son potentiel. Raymond Dionne affirmait dans un article à la revue *Concurrence* que des *180 000 handicapés physiques et mentaux en âge de travailler au Québec, moins de 20 000 sont inemployables dans un contexte ordinaire d'embauche.* La population handicapée est donc à peu près totalement exclue des marchés de travail. Et quand elle y accède, sa situation n'est guère facilitée : insécurité et ghettos d'emplois, absence de possibilités de promotion, traitements insuffisants, etc.

Une enquête récente (août 81), effectuée par le ministère du Travail pour le compte de l'Office des personnes handicapées du Québec, permet d'évaluer quelle peut être la situation des personnes handicapées quant à l'emploi. Parmi un groupe-cible de personnes aptes et disponibles au travail, on observe que celles-ci ont déjà travaillé ou souhaitent travailler dans des professions exigeant peu ou pas de spécialisation. La classification professionnelle des répondants reflète cette réalité : 16% sont des manutentionnaires, 14% des employés de soutien administratif, 12% sont dans le domaine de la fabrication, du montage, de la réparation, 10% dans les services et 19% n'ont pas été classés.

Cette situation s'explique principalement par deux facteurs : la faible scolarisation des personnes handicapées et leur peu d'expérience sur les marchés de travail. En effet, une grande proportion de personnes handicapées a dû interrompre son éducation formelle au niveau élémentaire et une plus grande proportion encore n'a pas terminé d'études secondaires. Parmi les jeunes de moins de 25 ans, 11,1% n'auraient aucune scolarisation.

Tableau 19
Répartition des répondants selon la scolarité (N = 5 256)

Niveau de scolarité	**% de population**
primaire non complété	26,0
primaire complété	12,4
secondaire non-complété	31,5
collégial et universitaire	9,3
Total	**100,0**

Source : Carmen Gendron, *Inventaire des personnes handicapées*, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Service des études prévisionnelles, M.T.M.O., août 1981, p. 23.

L'enquête du ministère du Travail, effectuée auprès d'une population nettement plus favorisée que l'ensemble des personnes handicapées (elle comprenait des gens déjà en emploi, des étudiants de niveau post-secondaire, etc), a mesuré un degré de scolarité indéniablement supérieur à la moyenne de la population d'handicapés. En l'absence de données plus globales, ces chiffres sont néanmoins révélateurs : la formation scolaire des personnes recensées dépasse rarement le niveau secondaire (moins de 10%). En fait, 70% n'ont jamais terminé leurs études secondaires et 26% n'ont pas même achevé leurs études primaires.

Il est facile de constater qu'un désavantage, qu'il soit physique ou mental, vient rarement seul... Le handicap s'accompagne généralement de toute une séquelle que nos préjugés et notre inconscience ont beaucoup contribué à développer. Une attitude de rejet est le plus souvent à la base des multiples difficultés que rencontrent les personnes handicapées : isolement et marginalité, pauvreté, sous-scolarisation, etc.

3.1 2.2.2 *Les inégalités et la discrimination dans l'accès à l'éducation des adultes*

Les problèmes d'accès à l'éducation des adultes des personnes handicapées sont de plusieurs ordres: pratiques discriminatoires, important rattrapage scolaire, besoins d'apprentissage spécifiques, barrières financières, etc.)

Les personnes handicapées se butent à de nombreux obstacles lorsqu'elles veulent s'engager dans des activités éducatives. Certaines de ces difficultés renvoient carrément à des mécanismes et à des situations objectivement discriminatoires (exemple: absence d'aménagements physiques). D'autres tirent leur source de la condition socio-économique des personnes handicapées (imposant par exemple un lourd rattrapage scolaire), cette condition étant elle-même le résultat d'un processus discriminatoire. Il faut par ailleurs reconnaître aux personnes handicapées des besoins spécifiques, associés à des limitations physiques ou mentales, et développer les ressources appropriées pour y répondre. Nous tenterons de distinguer les problèmes relevant de l'accessibilité à des contenus et à des programmes de formation adéquats, ceux qui ont trait à l'insuffisance en ressources humaines qualifiées, et finalement les problèmes d'accès imputables à des barrières financières.

À toutes fins utiles, l'éducation des adultes est peu accessible aux personnes handicapées, qu'il s'agisse de formation générale, ou pis encore, de formation reliée à l'emploi. Mentionnons d'abord l'inaccessibilité physique de certains lieux; les personnes handicapées peuvent difficilement sortir de chez elles ou utiliser un système de transport adapté dont l'horaire concorde avec celui des cours; les locaux eux-mêmes ne sont pas toujours accessibles.

Les personnes handicapées sont souvent cantonnées dans des cours ghettos et réclament l'accès à tous les programmes de formation. De plus, on se sert trop souvent des cours sociaux et culturels, aux dépens de la formation générale ou reliée à l'emploi comme moyen « d'occuper les handicapés ».

Des critères d'admission rigides, non uniformisés d'une commission scolaire à l'autre, ne tiennent généralement pas compte des acquis et des expériences des personnes handicapées. Il est particulièrement difficile pour celles-ci de satisfaire certains préalables exigés (ex.: diplôme). De plus, le quota de 15 personnes (il est encore plus élevé pour le groupe d'âge des « 20-25 » ans) pour l'obtention d'un cours dans les Services d'éducation des adultes (S.E.A.) est trop élevé pour les personnes handicapées. Des horaires et des calendriers fixes (durée de la formation ou des programmes) ne permettent pas l'adaptation à un rythme d'apprentissage personnalisé. L'absence ou le manque d'accès à de l'équipement spécialisé constitue un facteur déterminant pour une personne handicapée. Qu'il s'agisse d'un outil, d'une machine ou d'une aide spécialement conçue pour pallier à une déficience physique, le manque de matériel didactique approprié se fait grandement sentir. Des intervenants ont aussi souligné une inégalité d'accès accrue pour les personnes affectées d'un léger déficit au plan intellectuel. Outre les services scolaires offerts jusqu'à 21 ans, peu de services sont accessibles à cette population, qu'il s'agisse d'alphabétisation, de formation reliée à l'emploi, d'accueil et de référence ou d'éducation populaire. Les personnes handicapées souhaiteraient obtenir plus de renseignements sur la nature des programmes disponibles.

Des lacunes énormes en terme de formation reliée à l'emploi)

« L'intégration des personnes handicapées à la vie économique est irréalisable, voire utopique, si tout n'est pas mis en oeuvre, à tous les niveaux, pour leur assurer une formation professionnelle de base qui faciliterait leur entrée sur le marché du travail. »

Source: Conrad Bernier, « Pas d'intégration du marché du travail sans une formation adéquate », *La Presse*, 9 décembre 1981.

La plupart des intervenants du milieu ont affirmé devant la Commission que les programmes de formation reliée à l'emploi étaient pour la plupart inadéquats et que les personnes handicapées n'y avaient pas accès, et qu'on ne tenait pas suffisamment compte des réalités et des contraintes des marchés de travail pour celles-ci*.

Des participants à la « Table thématique travail », mise sur pied dans le cadre de l'opération « Vers une politique d'ensemble » par le ministère du Travail, de la Main- d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, proposent que soient organisées à l'intention des personnes handicapées des activités de

pré-emploi, s'imbriquant dans d'autres activités d'intégration sociale : il pourrait s'agir à la fois d'activités visant le développement de l'autonomie de la personne, d'activités d'apprentissage reliées au monde du travail, de stages de formation en milieu protégé, etc.

Un des besoins essentiels des personnes handicapées à la suite d'un accident ou d'une maladie est celui du recyclage professionnel. Les programmes de recyclage doivent prévoir l'évaluation des capacités de travail et un équipement adapté aux besoins des personnes handicapées. Un comité d'évaluation des capacités de travail, formé en octobre 80 à l'Office des personnes handicapées du Québec, est d'ailleurs à la recherche de nouveaux modèles d'évaluation*.

* *Le mandat (du comité) est d'analyser les outils d'évaluation d'employabilité qui existent déjà, et de tenter d'en déterminer un ou plusieurs qui soient le mieux adaptés aux réalités des personnes handicapées face au marché du travail.*

Source : Comité de l'évaluation des capacités de travail, *Rapport préliminaire*, annexe III dans ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, *Opération Vers une politique d'ensemble*, « Table Thématique Travail », août 1981.

L'acquisition de connaissances pratiques et courantes de la vie est aussi un besoin pour les personnes handicapées. Par exemple, l'utilisation de l'argent et les échanges économiques de tous les jours, la préparation du budget familial peuvent poser de sérieux problèmes aux personnes qui n'ont jamais été initiées à ces aspects de la vie quotidienne. Souvent, la personne doit apprendre à développer des méthodes compensatoires.

Les personnes handicapées sont particulièrement défavorisées au plan scolaire. En l'absence de programmes spéciaux visant à compléter la tâche du système scolaire « régulier » et à effectuer un certain rattrapage, les personnes handicapées risquent d'être continuellement reléguées à des activités éducatives « marginales ». L'accès à des programmes d'éducation de base pourrait constituer un moyen privilégié de rattrapage et favoriserait par la suite une intégration aux programmes « réguliers ».

Nécessité de modifier ou d'adapter les méthodes d'enseignement dans certains programmes.

Néanmoins, pour certains types de handicap, l'intégration aux programmes « réguliers » de formation des adultes nécessite des modifications ou des adaptations des méthodes d'enseignement. Celles-ci doivent aider la personne à compenser les limitations physiques ou mentales associées à son handicap. Par exemple, si une personne, affligée d'un handicap auditif, participe à un cours de formation, le formateur aura à s'assurer qu'elle garde un contact visuel ininterrompu avec lui, pendant toute la durée du cours, et devra faire connaître à la personne, par le moyen de la lecture sur les lèvres, les commentaires et les questions des autres participants qui sont placés hors de sa vue. Dans le cas d'une personne atteinte de déficience mentale, il faudra s'assurer que la présentation du cours ou d'une démonstration soit très claire et corresponde au niveau conceptuel de la personne handicapée. Ces exigences, on le devine aisément, posent des problèmes particuliers aux éducateurs d'adultes.

Des exigences supplémentaires pour les éducateurs d'adultes.

Ainsi, peu nombreux sont les animateurs, les éducateurs et les personnes-ressources qui sont bien préparés à intervenir auprès des personnes handicapées. En effet, une description de la situation actuelle** nous indique que ces éducateurs sont soit des spécialistes du secteur « régulier » en enfance inadaptée, soit des généralistes qui possèdent comme caractéristiques le fait d'avoir beaucoup de bonne volonté et le désir d'intervenir auprès des personnes handicapées. De plus, plusieurs mémoires et entrevues nous ont permis de constater un manque de sensibilisation des éducateurs à la situation des différentes catégories de personnes handicapées. Ils ne bénéficient pas d'une préparation adéquate et ne connaissent pas les méthodes ou l'équipement qui pourrait bien souvent s'avérer utile.

Les personnes handicapées notent également qu'il existe peu de personnes disponibles, et capables de leur apporter du support dans les difficultés qu'ils éprouvent. Ces difficultés ne sont pas uniquement académiques ; elles peuvent être d'ordre psychologique ou d'ordre social. Pour eux, les éducateurs ne peuvent, à eux seuls, les aider à assumer ces difficultés. Ceci

nécessite la présence d'un personnel plus spécialisé et familier avec ces problèmes.

Finalement, plusieurs facteurs concourent à entraver les possibilités de formation des personnes handicapées : rigidité des programmes académiques, non-accès aux lieux de formation, pratiques discriminatoires, absence de matériel pédagogique adéquat, méthodes d'apprentissage trop peu personnalisées, manque de sensibilisation et de qualification des personnes-ressources... Ajoutons à ces facteurs une situation économique peu enviable.

Des conditions financières à revoir

La majorité des adultes handicapées au Québec sont bénéficiaires de l'aide sociale. Or, lorsque l'adulte handicapé devient admissible au régime d'aide financière du ministère de l'Éducation du Québec (prêts et bourses), il cesse de recevoir l'assistance dont il bénéficie jusque là, particulièrement en ce qui concerne certains services spéciaux de santé. Ainsi une personne handicapée en situation d'apprentissage, non seulement se retrouve encore sous rémunérée, mais en plus elle perd des avantages dont elle bénéficiait (par ex. : soins médicaux gratuits, médicaments gratuits, services de consultation gratuits, etc.). Le régime d'aide financière du ministère de l'Éducation du Québec prévoit, cependant, un certain nombre de mesures de soutien pour les personnes handicapées.

Dans le cas où une personne handicapée bénéficie d'un salaire excédant le seuil de sécurité du revenu établi par l'Aide sociale, la situation est la même ; cette personne se voit exclue de toute une série de mesures de soutien (médicaments payés, transport pour soins, dentiste, optométriste, etc.). Sa situation financière peut donc se détériorer si elle se met à travailler.

Par ailleurs, le service des prêts et bourses du ministère de l'Éducation du Québec exige, avant d'étudier une demande d'aide financière, qu'un rapport d'évaluation en orientation scolaire et professionnelle soit fait. Une telle exigence équivaut à imposer aux personnes handicapées de faire cautionner leur démarche de « retour aux études » par un tiers. Cette exigence est en elle-même discutable si l'on considère de plus la qualité parfois relative, sinon subjective, des données que peuvent fournir les instruments psychométriques généralement utilisés à cette fin.

La Commission est d'avis qu'il faut s'attaquer aux problèmes d'accès des personnes handicapées aux activités éducatives en situant ces problèmes dans une perspective globale, respectant tout à la fois l'individu dans sa différence et l'insérant à part entière dans la société.

Le problème des personnes handicapées n'est pas principalement un problème de formation mais un problème de rejet et de discrimination. Il est temps que la société reconnaisse ses responsabilités et s'engage à corriger des inégalités flagrantes. La Commission entend ainsi se joindre aux efforts concertés qui se déploient à l'heure actuelle un peu partout au Québec.

En conséquence, les recommandations de la Commission rejoignent l'objectif d'intégration sociale des personnes handicapées et visent à assurer leur accès à l'éducation des adultes.

3.1.2.3 Les droits des populations autochtones et l'éducation des adultes

** Les autochtones indiens et inuit qui vivent à l'intérieur des frontières du Québec ne peuvent être perçus comme formant une ou plusieurs minorités, au même titre que celles dont les membres sont arrivés plus récemment sur le territoire.*

Source : *La politique québécoise du développement culturel*, extrait du chapitre III, « Les autochtones », S.A.G.M.A.I., ministère du Conseil exécutif, Éditeur officiel du Québec, p. 5.

Si la Commission reconnaît que les populations autochtones du Québec, Amérindiens et Inuit, ont des droits spécifiques qui ne peuvent être assimilés à ceux des autres minorités culturelles ou ethniques [illegible], elle croit aussi que ces peuples ont le droit de réclamer les moyens de maintenir et de faire progresser leur propre vie culturelle.*

Pour exercer ce droit et bien d'autres, les autochtones revendiquent le contrôle de l'administration de leurs affaires et de leurs territoires. À cet égard, les autochtones s'accomodent difficilement des politiques actuelles en matière d'éducation des adultes. Celles-ci ne leur donnent pas les outils nécessaires au maintien et au développement de leur culture. Au contraire, l'ignorance des valeurs, des cultures amérindiennes et inuit et des réalités nordiques, l'imposition de normes inadéquates, les règles de fonctionnement auxquelles doivent se conformer les commissions scolaires, l'imbroglio fédéral/provincial, le manque de ressources, etc. autant de facteurs qui entravent la prise en charge par les autochtones de leurs moyens de développement et d'épanouissement culturel. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une forme de discrimination en éducation des adultes.

La Commission est consciente qu'en ce qui concerne l'éducation des adultes autochtones, les problèmes enregistrés sont complexes et la situation parfois confuse. Les populations autochtones vivent dans des contextes et des réalités distinctes : conditions géographiques, sociales, politiques, économiques. Il faut éviter de simplifier à outrance et de schématiser ces questions en en faisant un amalgame douteux. Des contraintes légales découlant de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois s'ajoutent au dossier déjà lourd des conflits de juridiction fédérale/provinciale en la matière. L'entente a pour effet de définir deux mondes autochtones : l'un au nord du 55e parallèle, l'autre au sud (voir le tableau suivant). Par ailleurs, la plupart des expériences porteuses d'avenir réalisées dans le champ de l'éducation des adultes autochtones sont généralement dans une phase exploratoire.

Ceci dit, la Commission estime cependant qu'il lui revient de se prononcer, dans les limites qu'elle se reconnaît, sur les problèmes reliés à l'éducation que rencontrent les adultes autochtones.

D'une part, ces problèmes ne sont pas le propre à cent pour cent des populations autochtones, comme le démontre l'ensemble de ce rapport. En ce sens, les objectifs principaux qui définissent sa politique (accessibilité, transformation des pratiques pédagogiques, participation) trouvent ici un terrain spécifique d'application. D'autre part, l'occasion est propice pour la Commission de susciter chez les Québécois et les Québécoises une prise de conscience des réalités et des droits des populations autochtones en matière d'éducation des adultes.

3.1.2.3.1 Des réalités et des besoins spécifiques

Situation géographique et démographique des populations autochtones au Québec

Selon les chiffres du ministère fédéral des Affaires indiennes et du nord, 30 642 Indiens vivaient au Québec en 1975 [illegible], ce qui constituait 10% de la population indienne du Canada. Cependant, ces chiffres excluent un nombre important d'individus en vertu d'une définition restrictive du statut d'Indien : est Indien celui dont le père est Indien au sens de la loi fédérale sur les Indiens. Ce qui amène le gouvernement du Québec, sur la base d'autres calculs, à évaluer pour sa part à 60 000 individus la population amérindienne de la province [illegible].

Les Amérindiens d'ici se rattachent à neuf nations: Cris, Montagnais, Mohawks, Algonquins, Attikameks, Micmacs, Hurons, Abénakis et Naskapis. Ces nations se répartissent en 39 bandes correspondant à presque autant de villages indiens (35 réserves). Bien que possédant des caractéristiques démographiques, socio-économiques et culturelles semblables, les bandes indiennes vivent dans des contextes passablement différents, et leurs besoins au point de vue de la formation traduisent aussi cette réalité.

Tableau 20
Localisation des bandes indiennes des postes esquimaux du Québec, 1976

Près de 35% des Indiens du Québec habitent les régions urbanisées du « Sud » (Hurons, Mohawks, Abénaquis et Micmacs), tandis qu'environ 65% se retrouvent dans les zones plus septentrionales et moins urbanisées (Attikameks, Montagnais, Cris et Algonquins), 25% de ces derniers habitant ce qu'il est convenu d'appeler le « Moyen-Nord » par comparaison au Grand-Nord.

Les Inuit, pour leur part, sont concentrés dans le Grand-Nord dont ils constituent 75% à 80% de la population totale. Leur nombre est passé de 2 000 en 1951 à 4 493 en 1976, ce qui signifie un taux d'accroissement naturel moyen de 25 pour 1 000 par an*.

* Les données suivantes illustrent ce fait de façon éloquente :

Tableau 21
Territoires du Nord-Ouest, 1970 taux d'accroissement naturel.

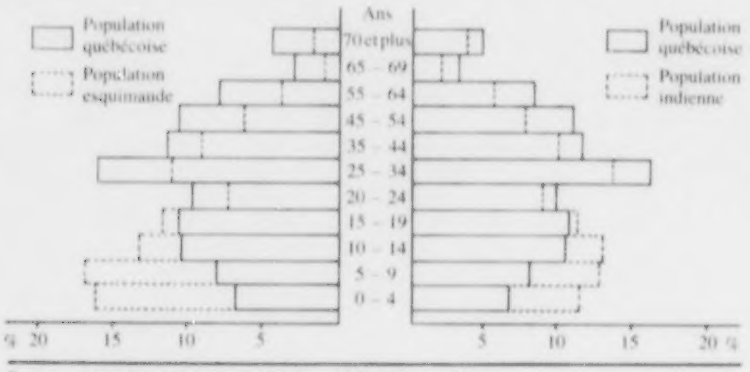
Inuit	38 pour 1 000
Indiens	34 pour 1 000
Canada (moyenne)	10 pour 1 000

Source : *Report on Health Conditions in the Northwest territories*, Ottawa, 1972, pp. 4 et 6.

Un taux d'accroissement naturel extrêmement élevé qui contrebalance une faible espérance de vie et un fort taux de mortalité

La pyramide d'âge des populations autochtones au Québec reflète un fort taux de natalité accompagné d'une espérance de vie beaucoup plus faible que celle de la moyenne de la population québécoise. Ajoutons à ces faits que le taux de mortalité infantile est de 40 pour 1 000 chez les Indiens, 30 chez les Inuit, contre 20 pour 1 000 dans l'ensemble du Canada.

Tableau 22
Population québécoise, indienne et esquimaude, par groupe d'âge, Québec, 1975



Source : Annuaire statistique du Québec, 1977-1978, p. 304.

Lors d'un débat au comité permanent des Affaires indiennes du Parlement d'Ottawa, tenu le 12 juin 1975, le député Arnold Malone (Battle River) rapporta un fait troublant : alors que l'espérance de vie de la population canadienne en général est de 62 ans, celle-ci est de 36 ans pour les Indiens et de 20 ans pour les Inuit. Rappelons qu'en 1963, l'espérance de vie était encore moindre chez les Indiens, soit 33,31 (masculin) et 34,71 (féminin), comparativement à 60,5 et 64,1 chez les Blancs[illegible]. Ces données s'expliquent par les conditions de vie difficiles dans les régions isolées (surtout celles du Nord) ainsi que par le manque de soins médicaux adéquats et facilement disponibles : la mortinatalité et la mortalité infantile y sont très élevées.

Lorsque le groupe d'étude fédéral sur l'évolution du marché du travail dans les années 80 estime que la population active autochtone croîtra quatre fois plus vite que celle du Canada dans son ensemble, il ne fait que rendre compte du taux très élevé d'accroissement naturel chez ces populations.

Les populations autochtones se situent au dernier rang des groupes ethniques du Canada sur le plan du revenu

Qu'en est-il de la condition socio-économique des autochtones? La Commission Laurendeau-Dunton indiquait que les populations autochtones arrivaient au dernier rang des groupes ethniques au Canada sur le plan du revenu. On doit ici apporter des nuances au concept de « plein emploi » développé par les sociétés industrielles. En raison de l'importance des activités saisonnières de chasse et de pêche, et des diverses occupations alimentant l'autoconsommation de ces populations, l'établissement du taux de chômage chez les autochtones doit tenir compte de plusieurs variables, comme en témoigne, à titre d'exemple, le tableau ci-contre.*

Tableau 23
*** Taux de chômage par période saisonnière chez les hommes, Bas Mackenzie**

Période	Taux (%)
De novembre aux fêtes	44
De janvier au déglacement	15
Saison du castor, du rat musqué et de l'oie	2
De mi-juin à l'englacement	36
De l'englacement à novembre	61

Source : Gemini North, 1972., cité dans Louis-Edmond Hamelin, *Nordicité Canadienne*, Hurtubise, H.M.H., Québec 1980, p. 310.

On doit aussi réaliser qu'il existe de nombreux contextes chez les populations autochtones. Même si l'abandon des activités de chasse et de pêche se généralise, il est loin de se faire partout, chez tous et au même rythme. Cependant avec l'accroissement de la population indigène on peut craindre que le déséquilibre habitants/ressources biologiques locales aille en s'accentuant. Les modes de vie se transforment également suite, surtout, au développement de vastes projets énergétiques dans le Nord.

Présentement, en fonction de l'emploi, l'on a classé les populations indigènes nordiques comme suit : peu d'individus quittent le Nord ; une faible minorité est salariée à la blanche ; une plus forte minorité est encore engagée dans des activités traditionnelles ; une minorité grossissante dépend des allocations ; une majorité vit des diverses ressources précédentes, complémentaires saisonnièrement.[43] Ces mêmes sources estimaient que le taux de non-emploi dans le Nord est démesurément élevé. Dans une région qualifiée « d'active » (Bas Mackenzie), il était en 1972 de 50% chez les hommes. La Commission des droits de la personne établit à 33% le taux moyen de chômage des Amérindiens au Québec.[44]

Ceux qui ont un emploi rémunéré, le plus souvent sur une base temporaire, ont des revenus inférieurs à ceux des Blancs en général : à Fort Chimo au Nouveau-Québec par exemple, « le Blanc gagnerait 10 fois plus que l'Eskimo »[45]. Dans le Nord du Nouveau-Québec, où la population Inuit dépasse 80%, l'assistance fournie par les deux gouvernements est une source majeure de revenu pour au moins 40% des habitants.

On estime aisément que le coût par capita de l'assistance sociale versée aux Indiens est de 22 fois plus élevé que pour les non-Indiens. Ce tableau plutôt sombre est le résultat du principe « d'assistance aux nécessiteux » appliqué jusqu'ici par nos gouvernements. Ceux-ci ont préféré faire du « social supplétif » plutôt que de négocier avec les populations intéressées un réel projet de développement qui leur convienne. Dans l'ensemble, comme le remarque tout justement M. Hamelin, le Nord et le Moyen-Nord possèdent plusieurs des traits des pays sous-développés : *Le développement des affaires a précédé la solution de la question des droits territoriaux ; l'accroissement de la population n'a pas été accompagné d'un développement semblable dans la productivité ; les systèmes traditionnels socio-économiques ont été en partie détruits ; les nouvelles activités ne sont pas intégrées et surtout finalisées dans l'intérêt propre de la région en besoin. Ainsi, le Nord pourra-t-il éviter le « développement du sous-développement »?*[46]

Ampleur de l'échec de l'intégration au système scolaire des Blancs

Nul besoin d'énumérer ici la liste des séquelles sociales (alcoolisme, incarcération, etc.) entraînées par la situation de rejet, de marginalité, d'aliénation culturelle, de pauvreté dont souffrent les populations autochtones. Mais sur le plan de l'école en particulier, l'ampleur de l'échec de l'intégration au système scolaire des Blancs est stupéfiant : 80% des enfants indiens redoublent leur première année et nombre d'entre eux y restent jusqu'à trois ans[47]. Le Groupe de travail fédéral sur les perspectives d'emploi des années 80 révélait, d'après les données du recensement de

1976, que 50% des Indiens et des Inuit possédaient moins de 8 ans de scolarité et pouvaient alors être considérés comme analphabètes fonctionnels ou complets. À partir de pareilles coordonnées, il est facile de mesurer les difficultés d'adaptation des populations autochtones au système scolaire des Blancs, y compris dans le domaine de l'éducation des adultes.

3.1.2.3.2 État des problèmes reliés à l'éducation des adultes

En matière d'éducation des adultes, deux contextes structurels à distinguer

Comme nous le mentionnions précédemment, la Convention de la Baie James et du Nord Québécois a introduit énormément de changements dans l'organisation et la structuration de ce territoire. Sur le plan de l'éducation par exemple, la convention a créé les deux premières commissions scolaires autochtones au Québec et en Amérique du Nord: la commission scolaire Crie et la commission scolaire Kativik. Celles-ci ont la responsabilité de l'éducation des adultes sur leur territoire.

D'autre part, les réserves indiennes situées au Québec relèvent officiellement du gouvernement fédéral. De nombreuses ententes fédérales/provinciales ont cependant pour effet de transférer au Québec l'administration de plusieurs pouvoirs fédéraux (application de la loi de la formation professionnelle, par exemple). Le Québec s'est récemment doté, quant à lui, d'un Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et inuit (S.A.G.M.A.I.), responsable de l'élaboration des politiques gouvernementales et de la coordination des activités des ministères et organismes gouvernementaux (Arrêté en conseil du 18 janvier 1978). De nombreux intervenants au Québec, commissions scolaires, cégeps, Université du Québec (U.Q.A.C., par exemple), centres de formation professionnelle, divers ministères et organismes gouvernementaux, etc., sont concernés et ont mis sur pied divers programmes d'éducation des adultes autochtones. Nous avons donc affaire à deux contextes structurels renvoyant à diverses contraintes légales, qu'il importe de distinguer, même si les problèmes de l'éducation des adultes soulevés de part et d'autre ont des racines communes.

Des représentants des Inuit et des Indiens ont signalé à la Commission la nécessité de programmes respectant leur culture propre. Des Inuit ont besoin de plus de programmes de formation technique (ex: métiers de la construction, administration de coopératives) et de formation de base (formation académique, cours de langue seconde, nouvelles techniques de survie). Des Indiens ont des besoins de formation axée sur un développement économique spécifique (ex.: cours de tourisme, cours de développement économique pour les conseils de bande). Tous déplorent l'absence d'un niveau postsecondaire et la difficulté d'assurer une formation de qualité aux formateurs autochtones. Les populations amérindiennes insistent pour traiter d'égal à égal avec les commissions scolaires de leur région, et elles réclament la représentation des autochtones aux différents paliers de décision des organismes dispensant de l'éducation aux adultes.

Selon les Cris, cinq principaux facteurs nuisent à la prise en charge par les autochtones de leur développement social et culturel

Les mémoires des Commissions scolaires Crie et Kativik soumis* à la Commission s'entendent sur le diagnostic des problèmes de formation vécus par les adultes autochtones de leurs territoires. Au moins cinq principaux facteurs sont identifiés.

* cf. les articles 17 et 29 de la Convention

1. Non-respect de la convention de la Baie James et du Nord Québécois qui devait leur assurer le contrôle de leur territoire et leur autonomie culturelle*. Ils exigent, pour ce faire, le contrôle de leurs services de formation et dénoncent les normes provinciales auxquelles ils sont soumis et qui ne reflètent pas la réalité du Nord: quotas d'étudiants, préalables et méthodes de sélection, allocation des ressources humaines et matérielles.

2. Manque de soutien et de ressources pour planifier globalement et évaluer les besoins futurs.

3. Manque de ressources humaines, matérielles, financières pour dispenser une formation adéquate au Nord : par exemple, lacunes dans la formation des maîtres, dépenses de voyage et allocations de séjour insuffisantes.

4. Manque de coordination fédérale/provinciale, donc délais, malentendus, frustrations de toutes sortes.

5. Manque de perception de la réalité nordique de la part des instances responsables en financement. Ignorance de la réalité culturelle, lorsqu'on ne tient pas compte du cycle saisonnier des activités traditionnelles de chasse et pêche dans la planification et la programmation des activités éducatives, lorsqu'on impose des calendriers, horaires, formulaires rigides et stricts. Ignorance de l'importance des facteurs géographiques : difficultés de communication, transport, climat, etc.

On peut ajouter à cela une pénurie de programmes qui pourraient s'inscrire dans un plan de développement économique des régions visées.

Des efforts concertés et des expériences intéressantes en phase exploratoire

Malgré tout, depuis quelques années au Québec, des efforts concertés se font dans le but d'appuyer la prise en charge par les autochtones de leurs activités de formation. Des tentatives et des expériences intéressantes ont pour objectif d'adapter et de construire des programmes de formation répondant aux besoins et à la réalité culturelle des autochtones.

La Direction générale de l'éducation des adultes, par exemple, situe ses interventions auprès de la population autochtone en fonction de quelques grandes orientations : « autochtoniser » la formation tout en évitant de créer des ghettos, faciliter et accorder son appui à la prise en charge des autochtones par eux-mêmes, décloisonner davantage les organismes impliqués dans le but d'obtenir une meilleure coordination et collaboration vers la réalisation de ces objectifs, etc.[48] La formation de divers comités de travail, depuis 1971, ont permis une plus grande sensibilisation aux problèmes des autochtones de la part des organismes qui interviennent dans le milieu (au moins vingt commissions scolaires, deux cégeps, une filiale de l'Université du Québec, ont réalisé diverses expériences de formation auprès des autochtones). Les travaux de concertation ont abouti à l'élaboration d'une série de cours ayant pour objectifs généraux la prise en charge, l'accès au marché du travail et la participation au développement socio-économique des réserves, des communautés et de leur environnement.

Plus récemment, des efforts ont été faits afin d'adapter certaines normes éducatives : ratio professeur/étudiants plus bas, durée plus longue des programmes, coûts supplémentaires, activités de formation au sein même des communautés, implication de formateurs autochtones...* Un programme d'aide existe également pour les organismes populaires (coopératives, comités d'éducation...).

* À titre d'exemples, citons quelques expériences :
- Cours de formation générale utilisant l'enseignement individualisé. Équipe de formateurs entièrement autochtones. Commission scolaire Manicouagan.
- À la Commission scolaire Lac-Témiscamingue : participation du conseil de bande à l'élaboration d'un programme de niveau secondaire incluant l'acquisition « d'habiletés » de base ainsi que des stages en milieu de travail.
- Cours d'alphabétisation (en français) visant également le développement « d'habiletés » de base à la Commission scolaire Louis-Hémon.

Étant donné le faible taux de succès des activités de formation dans le passé, la D.G.E.A. estime que ce dossier est encore dans une phase exploratoire ; il commence timidement à donner des fruits. La participation des principaux intéressés — les populations autochtones — à la définition des besoins, des orientations et des contenus des programmes de formation qui leur sont destinés, est maintenant reconnue comme une condition essentielle de réussite. En ce sens, on suit attentivement le cheminement d'une table de concertation récemment créée (janvier 1979) qui réunit les trois commissions scolaires du territoire nordique : Crie, Kativik et Nouveau-Québec, et la D.G.E.A. On estime que ce projet pourrait être le prélude d'une politique pour les autres communautés autochtones au Québec. Il devrait servir à apporter des « correctifs » à certains problèmes, mais surtout, on espère qu'il facilitera l'élaboration d'orientations et de plans de développement propres à ces populations.[illegible]

C'est en considérant l'ensemble du dossier qui a été porté à sa connaissance, que la Commission intervient dans cette question. Bien qu'il faille distinguer le contexte des commissions scolaires autochtones de la réalité vécue par les populations amérindiennes du « Sud », les problèmes de part et d'autre dans le domaine de l'éducation des adultes reposent en partie sur les mêmes éléments : trop de centralisation, manque de coordination entre les multiples intervenants, manque de planification régionale, imposition de normes inadéquates, etc. Au Sud, on peut davantage reprocher une méconnaissance des valeurs et cultures amérindiennes et le non-respect de l'autonomie et de la volonté d'autodétermination des bandes indiennes. Au Nord, les populations autochtones affirment que les accords de la convention de la Baie James ne sont pas appliqués. Des problèmes d'accès à l'éducation des adultes sont amplifiés par l'ignorance des contraintes physiques du milieu. La Commission est d'avis que les objectifs d'accessibilité, de transformation des pratiques pédagogiques et de participation qui caractérisent sa politique d'ensemble de l'éducation des adultes doivent donner lieu à des mesures particulières reflétant la spécificité des populations autochtones, plutôt qu'à l'extension à ces populations des dispositions générales prévues par ailleurs. Elle propose que ces mesures soient élaborées dans le cadre d'une collaboration étroite avec les populations autochtones et leurs représentants.

3.1.2.4. L'éducation des adultes en milieu carcéral : une autre situation de discrimination

A) L'éducation des adultes en milieu carcéral : une faveur et non un droit acquis

En milieu carcéral, la formation est un privilège, une faveur.

Au Québec en 1979, il y avait en moyenne 2 242 détenus dans 29 établissements relevant de la province, et 3 000 détenus dans 10 pénitenciers fédéraux. Les problèmes de discrimination dans l'accès à l'éducation des adultes peuvent se résumer à deux principales constatations. Premièrement, en plusieurs endroits, il ne se fait aucune formation ou à peu près. Deuxièmement, quand formation il y a, on y décèle des lacunes et des problèmes d'orientation très importants. La formation est trop liée aux objectifs du système carcéral. Conséquence majeure de cette situation : la formation répond à d'autres fins que celle de la motivation réelle des détenus. Par exemple, au lieu d'être un droit, la formation devient un privilège, une faveur, un élément pour négocier une libération. De plus, on peut constater, à travers les documents consultés et les entrevues, que ce sont exclusivement les autorités qui décident des objectifs de la formation et des programmes. Ce qui nous amène à constater qu'au Québec, les adultes incarcérés n'ont pas vraiment droit à l'éducation, alors qu'il s'agit là d'une population ayant des besoins vitaux de rattrapage (alphabétisation), de recyclage (apprentissage de métiers) et de socialisation en général (formation sociale et culturelle).

B) La situation dans les établissements de juridiction provinciale

Dans les institutions pénitentiaires relevant du gouvernement provincial, les activités de formation sont quasi inexistantes

Les établissements de juridiction provinciale sont en général petits, et la majorité des détenus y séjournent pour une courte période. Les possibilités, dans ce contexte, de s'inscrire à des cours et d'avoir accès à des ressources éducatives humaines et techniques sont minimes. Il se fait très peu de formation orientée vers un emploi éventuel et le travail effectué par les détenus n'a pas pour objectif l'apprentissage d'un métier. Les activités culturelles s'y font rares et sont conçues comme un moyen « d'évasion » et un « passe-temps ». Le sort de la formation générale n'est guère plus reluisant : absence de dépistage de analphabètes, quasi inexistence de formateurs à l'intérieur des prisons, insuffisance des bibliothèques, possibilités de suivre des cours par correspondance si le détenu en défraie les coûts (très peu le font).

Soulignons également qu'il n'existe aucune activité de formation dans les institutions de prévention alors que certains prévenus* peuvent y être incarcérés pour des périodes de 2-3 mois, un an et parfois plus.

* Les prévenus sont des personnes qui attendent soit l'issue des procédures intentées contre elles, soit le prononcé de leur sentence.

La formation n'a jamais été une priorité (on pourrait même dire « un objectif ») pour l'administration provinciale : l'idée de la formation des détenus n'est pas acquise dans la mentalité du personnel institutionnel. Pour certains, les cours à l'extérieur pourraient nuire au travail des détenus, l'essentiel consistant à inculquer une discipline de travail à ces derniers. De fait, certains règlements renforcent cet antagonisme travail/formation : il arrive même que le fait de travailler durant le temps d'incarcération, de gagner de l'argent soit étroitement lié aux possibilités de sortie qu'aura le détenu[illegible].

C) La situation dans les établissements de juridiction fédérale

Institutions pénitentiaires de juridiction fédérale : 700 détenus sur 3 000 suivent de la formation en institution et 500 suivent des cours par correspondance

Les pénitenciers de juridiction fédérale sont obligés par la Loi et les règlements sur les pénitenciers d'offrir aux détenus des programmes de formation structurés. Le Québec compte deux pénitenciers à sécurité minimum, quatre à sécurité maximum et un « super-maximum ». Les possibilités de formation varient beaucoup d'un établissement à l'autre.

Les pénitenciers à sécurité minimum n'ont pas d'école à l'intérieur de leurs murs. Aucune formation de type professionnel ne s'y dispense et la formation sociale et culturelle y est à peu près absente (si on exclut quelques initiatives de personnes de l'extérieur). Les seules possibilités sont les cours par correspondance et les activités dispensées par la Télé-université.

Il se fait de la formation générale dans toutes les institutions à sécurité moyenne. On retrouve un nombre beaucoup plus élevé de détenus qui suivent des cours aux niveaux élémentaire et secondaire que des cours de niveau collégial. La formation de type professionnel est principalement dispensée au Centre fédéral de formation, bien que les autres institutions offrent également un certain nombre de cours. Quant à la formation sociale et culturelle, elle n'est guère élaborée, se réduisant à des activités qui se déroulent le soir.

Dans les pénitenciers à sécurité maximum, la formation occupe moins de place et on privilégie surtout la formation générale. Une seule institution offre des cours de formation professionnelle. Ici, les exigences sécuritaires restreignent encore plus les possibilités de formation des détenus. En général, les établissements de juridiction fédérale offrent davantage d'activités que les établissements de juridiction provinciale.

D) Les problèmes reliés à la formation en milieu carcéral

Des mémoires, des témoignages d'intervenants et la recherche effectuée par la Commission d'étude sur la formation des adultes, font état de problèmes de taille en ce qui concerne la formation donnée en milieu carcéral (mis à part l'absence de formation comme telle).

Absence de formation dans certains cas, restrictions importantes pour d'autres

Plusieurs estiment que la formation reliée au travail et dispensée en milieu carcéral n'est pas adaptée à la réalité des marchés de travail. En prison, on valorise le travail, la production industrielle à l'intérieur des murs. Ce secteur d'activité est généralement bien équipé, mais sert davantage les objectifs de rentabilité que de formation.

Par ailleurs, les détenus qui peuvent et désirent s'inscrire en milieu carcéral à un cours de formation dite professionnelle qui leur donnerait un diplôme du ministère de l'Éducation doivent souvent attendre qu'une place soit disponible. Ceci est dû à la norme de 15 et au contingentement. Certains d'entre eux se retrouvent dans une situation conflictuelle du fait qu'ils entreprennent un programme de formation tout en ayant fait une demande d'admissibilité à une libération conditionnelle. De plus, on éprouve des difficultés à faire reconnaître la valeur de ces cours et à établir des équivalences en terme d'acquis de formation. La formation sociale et culturelle est, quant à elle, partout dévaluée et le plus souvent fort réduite.

Plusieurs problèmes d'accès surgissent du fait qu'il est difficile, dit-on, de concilier les objectifs sécuritaires et les besoins de formation : accès à l'information, évaluation des dossiers, reconnaissance des acquis... La formation est très liée aux objectifs du système carcéral et ne répond pas souvent aux besoins réels des détenus.

Des problèmes ont également été soulevés en rapport avec le rôle des éducateurs. L'éducateur est d'abord considéré comme un « agent de la paix ». Cela entraîne des règlements et des conditions de travail peu compatibles avec un enseignement efficace.

Des problèmes propres aux établissements provinciaux et aux établissements fédéraux

En résumé, on constate qu'il existe de nombreux problèmes quant à la formation dans les établissemnts de juridiction fédérale et surtout provinciale de détention. Les problèmes spécifiques aux établissements provinciaux sont reliés soit à l'absence de formation, soit à l'impossibilité pour les détenus de sortir hors des institutions pour commencer ou poursuivre une formation, en dépit de la volonté exprimée dans les politiques administratives de ces établissements.

Quant aux établissements de juridication fédérale de détention, des programmes de formation existent, mais c'est surtout dans les établissements à sécurité moyenne.

L'absence de formation dans les établissements à sécurité minimum est liée à la vocation de service de ces établissements, les détenus servant de main-d'oeuvre pour l'entretien du complexe pénitentiaire.

Dans les établissements à sécurité moyenne et à sécurité maximum, les problèmes soulevés quant à la formation découlent en partie des exigences des structures carcérales, notamment les exigences sécuritaires qui limitent les possibilités de formation. Les objectifs de rentabilité financière du Service correctionnel canadien peuvent expliquer, selon certains, l'état de la formation, la production industrielle à l'intérieur d'établissements pénitentiaires étant favorisée souvent au détriment de la formation.

D'autres problèmes sont reliés à la formation des adultes dans ces établissements, soit ceux qui sont reliés à la motivation des détenus, au contenu des cours et à leur pertinence (reconnaissance, pertinence par rapport aux marchés de travail, méthodes pédagogiques, enseignement à distance) et au statut des formateurs. Dans ce dernier cas, l'existence de deux types de formateurs, soit ceux qui sont employés par le Service correctionnel du Canada et ceux qui le sont par les commissions scolaires, provoque des frictions quant à l'autonomie des formateurs et quant à la gestion des écoles à l'intérieur des établissements pénitentiaires.

Pour les détenus, l'éducation n'est pas un droit acquis car celui-ci est trop souvent contredit dans les faits. Les autérités pénitentiaires ne consultent pas les détenus en ce qui concerne l'éducation : aucune possibilité ne leur est offerte d'agir sur les programmes de formation en vertu de leurs aspirations et de leurs besoins. La Commission déplore particulièrement l'absence de mécanismes de dépistage des analphabètes et réitère sa volonté d'implanter le plus largement possible des programmes de formation de base. Il est de circonstance de rappeler ici un des objectifs de la Commission : le décloisonnement des formations (voir Chapitre 1, quatrième partie). En ce sens, la formation sociale et culturelle devrait trouver sa place en milieu carcéral : il est indéniable qu'elle pourrait apporter à ces adultes des outils et des moyens divers pour faire face à leur situation. On trouvera, à la fin de ce chapitre, certaines recommandations concernant le milieu carcéral.

Conclusion

Ce chapitre devait faire état des inégalités d'accès à l'éducation des adultes vécues par certaines catégories de la population. Nous nous sommes généralement attachés à décrire des conditions sociales, « être femme, être immigrant, être chomeur, » etc., qui sont la source de diverses situations d'inégalité d'accès à l'éducation des adultes. Dans certains cas, nous avons identifié des pratiques discriminatoires qui entrainent des obstacles supplémentaires à l'accès aux ressources éducatives.

Il est évident que les diverses conditions analysées ne se vivent pas, nous l'avons dit, de façon cloisonnée ; au contraire elles auraient plutôt tendance à s'additionner ou à s'influencer (discrimination, pauvreté, chômage, analphabétisme, etc.). Cette approche nous a permis d'identifier le fait que des problèmes d'accès à l'éducation des adultes tirent leur source des inégalités sociales enracinées au Québec. La Commission a donc proposé une série de recommandations visant à engager des actions susceptibles d'apporter des correctifs à ces situations.

La Commission recommande :

Les inégalités causées par les inégalités sociales :

Les jeunes adultes

20. Que l'articulation aux réalités des milieux visés devienne un élément important des politiques de programmes.

21. Qu'afin d'assurer aux jeunes une formation de base plus articulée aux réalités du milieu, les directeurs et les éducateurs des écoles secondaires s'associent aux parents pour reviser les modes d'intervention et réduire au minimum l'approche disciplinaire et livresque des programmes actuels.

22. Que l'on abolisse, en raison de la discrimination qu'il occasionne, le « professionnel court », au profit de programmes garantissant une formation de base solide et pertinente.

23. Que les jeunes de moins de 25 ans, qui ont quitté l'école en ne possédant pas une solide formation de base :

a) fassent l'objet d'une action prioritaire dans le cadre de la mission de formation de base mise en avant dans cette politique ;

b) aient facilement accès aux programmes d'intervention visant la formation préalable à l'emploi et l'orientation vers le milieu du travail ;

c) que, dans ce contexte, l'on favorise les actions développées en milieu non scolaire qui peuvent rejoindre plus naturellement ces jeunes adultes.

24. Que les employeurs soient sensibilisés à l'importance :

a) de faciliter l'accès de ces jeunes à la formation ;

b) de leur assurer une formation en cours d'emploi leur permettant d'accéder à un métier.

25. Que l'on favorise l'accès des jeunes chômeurs à des programmes de formation liés à l'emploi dans les métiers où il y a pénurie de main-d'oeuvre spécialisée.

26. Que, dans l'esprit des recommandations portant sur le service communautaire, l'on encourage les jeunes de 18 à 30 ans, qui ne fréquentent pas l'école et qui sont sans emploi, à s'inscrire au service communautaire.

Les adultes préretraités et retraités

27. Que la formation reliée à l'emploi (recyclage, perfectionnement) soit accessible à tous les adultes, sans discrimination d'âge.

28. Que les groupements de préretraités et de retraités menant effectivement des actions d'éducation soient admissibles à tous les programmes gouvernementaux d'aide financière s'adressant aux organismes volontaires d'éducation populaire.

29. Que, de concert avec les groupements de préretraités et retraités, l'on développe des moyens efficaces d'information pour renseigner cette population sur toutes les possibilités éducatives existantes.

30. Que les activités éducatives s'adressant aux préretraités et aux retraités tiennent compte des disponibilités, des capacités et de la réalité des adultes âgés. Que les contenus, les méthodes et les pratiques pédagogiques (y compris le vocabulaire), de même que l'organisation matérielle (locaux, horaire, équipements), reflètent cette préoccupation.

31. Que les programmes de formation à distance soient accessibles aux retraités. Que l'information, l'encadrement et les droits de scolarité relatifs à ces programmes tiennent compte de la réalité de cette population.

32. Que les groupes d'entraide bénévole, constitués au sein même de la population des préretraités et des retraités, aient accès à des activités éducatives leur fournissant une formation minimale pour assumer leur action volontaire; qu'on les associe à l'élaboration de ces activités.

33. Qu'en vue de favoriser l'autonomie des individus et des groupes visés, des efforts soient faits par tous les organismes concernés (municipaux, scolaires, de loisirs, des affaires sociales) pour rendre disponibles, au plus grand nombre de préretraités et retraités, des activités visant l'amélioration et le maintien de la condition physique; que ces activités se fassent en jonction avec des programmes de sensibilisation à la santé et à l'alimentation saine.

34. Que les retraités soient reconnus comme ressources éducatives; que les écoles primaires et les écoles secondaires, entre autres, fassent appel à leur témoignage auprès des jeunes comme porteurs de la tradition orale, témoins des événements historiques québécois et véhicules de l'histoire locale.

Les immigrants

35. Que, dans le cadre du rapatriement des divers programmes fédéraux de formation des adultes, les budgets afférents à la formation linguistique destinée aux nouveaux immigrants soient transférés au Gouvernement du Québec et harmonisés en fonction des besoins de francisation et d'intégration à la société québécoise.

36. Que, selon les besoins et les situations des divers types d'immigrants, la durée des cours à plein temps puissent varier et dépasser les 30 semaines prévues actuellement; que, par la suite, des cours à temps partiel leur soient facilement accessibles.

37. Qu'au terme de cette formation, une période de temps leur soit allouée, leur permettant, tout en touchant leurs prestations, de se trouver un emploi.

38. Que l'on évalue dans les divers centres, le rendement des stages destinés aux immigrants, afin de vérifier l'atteinte des objectifs de la formation dispensée.

39. Qu'après leurs stages dans ces divers centres, les immigrants puissent avoir accès à une formation pour ajuster leurs compétences aux réalités de notre marché du travail.

40. Que les allocations de formation versées aux immigrants soient harmonisées afin d'éviter les contradictions actuelles entre les objectifs de francisation et d'intégration par rapport à ceux qui sont reliés à la nécessaire obligation de se trouver un emploi pour vivre décemment.

41. Que l'on prévoie des programmes de sensibilisation et des activités multi-ethniques, afin que les Québécois et les Québécoises soient mieux préparés à accueillir les immigrants.

42. Que l'on favorise la recherche appliquée pour développer les méthodes d'enseignement appropriées aux immigrants et le perfectionnement en emploi des éducateurs d'adultes affectés à ces personnes.

Les inégalités d'accès liées à la discrimination

Les femmes

43. Qu'on assure aux femmes des possibilités égales de développement personnel et professionnel, entre autres, par une « désexisation » des services d'orientation et d'information, par une « désexisation » également des normes d'admission, des contenus et des structures de formation.

44. Que les documents d'information décrivant un programme de formation reliée à l'emploi soient expurgés de tout élément discriminant lié au sexe ou à l'âge de la personne.

45. Que les différents ministères et organismes publics du Québec recourent aux media pour faire évoluer les mentalités dans le sens de la « désexisation » des rôles sociaux.

46. Que soient développés des services, tels que des garderies dans les milieux de formation, pour favoriser l'accès des femmes aux ressources éducatives, et que ce service soit considéré comme aussi important que les autres services de soutien à la formation.

47. Que les critères de connexité d'emploi actuellement utilisés pour la formation reliée à l'emploi à temps partiel soient assouplis afin de permettre aux femmes qui le souhaitent de se former en vue d'un retour sur le marché du travail.

48. Que des mesures d'action positive envers les femmes soient adoptées en ce qui concerne l'accès à des activités de perfectionnement au travail, notamment celles des catégories d'emplois habituellement laissées pour compte.

49. Que l'ensemble des métiers soient accessibles aux femmes et que les employeurs soient incités par l'État à employer des femmes dans des métiers non traditionnels.

Divergence d'opinion de madame Francine C. McKenzie

Tout en souscrivant à l'intention égalitaire de cette recommandation, je ne crois pas qu'il faille en faire une mesure d'action positive.

J'aurais tendance à préconiser le recours à l'État pour des mesures moins immédiatement productivistes et aussi, faut-il le dire, moins piégées en regard de l'évolution de la condition féminine. Car, rien ne garantit que les plus ingrats de ces métiers dits « non traditionnels » ne seront pas, dans l'avenir,

évacués par les hommes et principalement occupés par les femmes.

50. Que l'on poursuive les programmes actuels de formation destinés à faciliter le retour des femmes sur le marché du travail.

Les personnes handicapées

51. Que les programmes d'alphabétisation et de formation de base, tels que définis par la Commission, s'adressent particulièrement aux personnes handicapées concernées, et ceci dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées.

52. Que les établissements scolaires se voient obligés de planifier et de réaliser progressivement l'accès aux lieux de formation, en y apportant les modifications architecturales nécessaires, et que l'on accorde les subventions financières nécessaires à cette fin.

53. Que, progressivement, on vise à rendre disponibles et à adapter aux personnes handicapées les équipements pour la formation reliée à l'emploi dans les entreprises ou les établissements d'enseignement.

54. Que soient disponibles, pour les personnes handicapées, des programmes de formation à distance, avec l'encadrement approprié; qu'on alloue, à cette fin, des ressources financières comparables à celles qui sont consacrées aux jeunes handicapés.

55. Que les ministères et les instances intéressés lèvent les barrières freinant l'accès des personnes handicapées à la formation, telles que les pertes d'allocation, les délais indus, etc., les frais de transport et de séjour.

56. Que l'on sensibilise les éducateurs à la réalité des personnes handicapées et qu'on les aide dans la nécessité d'adapter leurs approches et leurs méthodes éducatives auprès des personnes handicapées.

57. Que les établissements éducatifs mettent à contribution les associations volontaires de personnes handicapées ou celles oeuvrant auprès d'eux, pour définir, élaborer et dispenser les activités éducatives destinées aux personnes handicapées.

Les populations autochtones

58. Que, dans le cadre des orientations générales de la présente Politique, une politique particulière, tenant compte des contextes du Grand Nord, du Moyen Nord et du Sud, soit élaborée dans le respect des cultures propres aux populations intéressées.

59. Que le Gouvernement constitue, à cette fin, un groupe de travail formé majoritairement d'autochtones, de leurs représentants et de spécialistes des différentes populations amérindiennes et inuit.

60. Que, dans l'élaboration de cette politique particulière, le groupe de travail identifie les moyens à prendre pour assurer, sur un territoire aussi vaste, une meilleure distribution des richesses éducatives et culturelles.

61. Que, par ailleurs, le groupe de travail définisse la forme et les modalités que devraient prendre, en territoire amérindien et inuit, les programmes d'alphabétisation et de formation de base.

62. Qu'il élabore un modèle de formation à distance susceptible de permettre au Centre de formation à distance (C.F.D.) d'adapter ses interventions en fonction de la singularité des populations autochtones visées.

63. Que, dans un souci d'harmonisation des politiques, l'on associe à ce groupe de travail un représentant de l'instance gouvernementale responsable de l'implantation de la présente Politique de l'éducation des adultes.

Les adultes dans le milieu carcéral

64. Que l'on favorise l'utilisation des ressources communautaires de formation, par le moyen de permissions d'absences temporaires, pour tous les détenus qui en font la demande et qui ne constituent pas un danger réel pour la société.

65. Que l'on favorise en priorité l'accès des détenus à des programmes de formation de base, y compris ceux de l'alphabétisation; et que, pour y arriver, l'on prévoie des programmes de dépistage et une information adéquate.

66. Que soient accrues les possibilités d'accès aux études collégiales et universitaires, de même qu'aux programmes de formation à distance.

67. Que, dans l'esprit de la recommandation no 64, l'accès à des programmes de formation reliée à l'emploi soit prioritairement accordé aux détenus en voie de libération.

68. Que l'accès aux possibilités de formation à distance soit facilité par une information adéquate sur ces possibilités, par une aide financière particulière (frais d'inscription, volumes, textes) et par l'assurance de l'accès aux formules d'assistance prévues pour ce type de formation.

69. Que les administrations fédérale et provinciale de détention favorisent la formation des personnes incarcérées, en leur fournissant des locaux adéquats, favorables à l'étude, et en incitant leur personnel à reconnaître et à respecter le droit de ces personnes à la formation.

70. Que, lorsque des programmes de formation se réalisent au sein de l'établissement de détention, les personnes-ressources et les formateurs ne relèvent pas du système carcéral mais soient rattachés aux établissements d'éducation; qu'en ce sens, des protocoles d'entente (incluant des conditions de travail particulières pour les formateurs) interviennent entre les établissements de détention et la ou les institutions de leur région; que l'on distingue la fonction de formation de la fonction dite de « sécurité », de façon à ce que celle-ci n'altère pas celle-là.

71. Que chaque maison de détention voit à identifier des mécanismes appropriés favorisant la participation des détenus aux diverses étapes de la formation qui leur est destinée.

Notes

(1) *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Québec, 1980, annexe 2, Livre 2, p. 15.

(2) Patricia Cross, *Adults as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco, 1981, p. 91.

(3) Danielle Riverin-Simard, *Formation d'adultes et développement vocationnel de l'adulte (cycles de vie au travail)*, Université Laval, Québec, novembre 1980, 166 p.

(4) La participation aux activités éducatives diminue avec l'âge : 16% des femmes et 9% des hommes y ont plus de 55 ans. 20% des adultes qui ne poursuivent pas d'activités éducatives évoquent des raisons de santé. Source : *Sondage sur les adultes..., op. cit.*, p. 17, 90.

(5) *Ibidem*, p. 92.

(6) *Ibidem*, p.77.

(7) John Lowe, *L'éducation des adultes : perspectives mondiales*, Paris, Presses de l'Unesco, 1976.

(8) Réginald Grégoire, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société : un défi pour toutes les institutions*, Synthèse d'une étude préliminaire, août 1981, p. 2.

(9) *Idem*.

(10) *Colloque 80 : Les jeunes et le travail*, *Rapport*, Montréal, 15-16 mars 1981, p. 97.

(11) Pierre-Georges Garneau, « Les jeunes et le marché du travail », Revue *Le Marché du travail*, vol. 1, no 1, M.T.M.O., mai 1980, p. 41.

(12) M. Girard, H. Gauthier et A. Vinet, *Les jeunes québécois et le travail*, O.P.D.Q., 1978, chapitre 1, cité dans Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 41.

(13) Élan-Laval, *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes, novembre 1980, p.2.

(14) Gouvernement du Canada, ministère de l'Emploi et de l'Immigration, *Rapport du Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail et du groupe de travail sur l'assurance-chômage*, Communiqué du 7 juillet 1981, p. 1-2.

(15) *Ibidem*, p. 5.

(16) Gouvernement du Québec, ministère des Affaires sociales, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, décembre 1980, p. 6.

(17) Gouvernement du Canada, *Rapports du Groupe d'étude..., op. cit.*, p. 8-9.

(18) Anne-Marie Guillemard, *La retraite, une mort sociale*, Mouton, Paris, 1972.

(19) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration du Québec, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, 1980, p. 19.

(20) *Ibidem*, p. 59.

(21) *La Charte des droits et libertés de la personne et la Commission des droits de la personne*, Éditeur officiel du Québec, Loi 50, art. 10, p.7.

(22) Sondage sur *Les adultes...op. cit.*, p. 29, 47.

(23) Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme, *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes, 1981, p. 7-13.

(24) Louise Landry, *Les sources de discrimination des sexes en counselling*, communication au Colloque des 12-13 mai 1981 sur « La recherche sur les femmes » à Montréal, tiré d'un mémoire de maîtrise en orientation à l'Université Laval.

(25) *Ibidem*, p. 12.

(26) Gouvernement du Québec, Conseil de planification et de développement du Québec, *Les inégalités socio-économiques et le marché du travail*, mai 1981, p. 23.

(27) C.E.R.E.Q., « Statistiques de la formation professionnelle continue financée par les entreprises », tirée de *Actualités du travail des femmes*, ministère du Travail et de la Participation, Paris, mai 1980, no 24, p. 4-5.

(28) Viviane Acora et Robert Lachapelle, *Le travail à temps partiel au Québec : quelques aspects socio-économiques*, Services des études prévisionnelles, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Québec, septembre 1980, p. 4.

(29) Jacinthe Bhérer, *Le travail à temps partiel*, Secrétariat général à la condition féminine, 26 mars 1981, p. 4, 5 et 6.

(30) *Ibidem*, p. 7.

(31) Gouvernement du Québec, Conseil de planification et de développement du Québec, *op. cit.*, p. 10.

(32) *Rapports du Groupe d'étude...op.cit.*, p. 2.

(33) Sondage sur *Les adultes...op. cit.*, p. 48, 65, 78, 87.

(34) Comité provincial de formation aux personnes handicapées, *Éléments pour une politique provinciale d'intervention éducative auprès des personnes handicapées*, document soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, mai 1981, p. 11.

(35) Raymond Dionne, « Embaucher un handicapé, c'est rentable », Revue *Concurrence*, novembre 1977, p. 13.

(36) Carmen Gendron, *Inventaire des personnes handicapées*, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Service des études prévisionnelles, M.T.M.O., août 1981, p. 131.

(37) Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, *Opération « Vers une politique d'ensemble »*, « Table Thématique Travail », rapport d'étape : Inventaire des besoins et des ressources, août 1981, p. 22.

(38) *Les adultes handicapés et l'éducation au Québec*, recherche effectuée par la Commission d'étude sur la formation des adultes, août 1981.

(39) La Commission des droits de la personne du Québec réaffirmait, dans son mémoire à la Commission parlementaire de la justice chargée de la révision de la Charte des droits et libertés du Québec, la nécessité de reconnaître sans ambiguïté les droits spécifiques des autochtones. Cf. Francine Fournier, « La Charte québécoise des droits », *Le Devoir*, 1er septembre 1981.

(40) Annuaire statistique du Québec, 1977-1978, p. 306.

(41) *La politique québécoise du développement culturel*, extrait du chapitre III, « Les autochtones », S.A.G.M.A.I., Éditeur officiel du Québec, 1980, p. 6.

(42) Direction des affaires indiennes, *Mémoire* présenté à la Conférence fédérale-provinciale sur la pauvreté, cité dans Jean Beaudoin, *Recherches amérindiennes du Québec*, vol. 6, nos 3-4, 1977, p. 19.

(43) Louis-Edmond Hamelin, *Nordicité canadienne*, Hurtubise, H.M.H., Québec 1980, p. 309. Traduction libre à partir de H.B. Haythorn et alii, dans *Science and the North*, édité par K.R. Greenaway, Ottawa, 1973, p. 37.

(44) Jean-Pierre Proulx, « Pour améliorer la Charte des droits », *Le Devoir*, 8 octobre 1981, p. 12.

(45) J. Malaurie, *Rapport produit dans le cadre de la Commission franco-québécoise pour les problèmes nordiques*, Paris, 1972, p. 25, cité dans Louis Edmond Hamelin, *op. cit.*, p. 314.

(46) Louis-Edmond Hamelin, *op. cit.*, p. 285.

(47) Jean Beaudoin, *op. cit.*, p. 20.

(48) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Rapport du Groupe de travail sur les orientations du Comité de liaison sur la formation des adultes autochtones*, 29 avril 1977, p. 29.

(49) Raymond Blanchet, *Formation des adultes autochtones*, Direction générale de l'éducation des adultes, texte ronéotypé, 1981, 12 p.

(50) *La formation des adultes en milieu carcéral*, recherche effectuée par la Commission d'étude sur la formation des adultes, annexe 4, partie II, chapitre 2, 1981.

Chapitre 2

3.2 Les inégalités d'accès qui relèvent du milieu scolaire

L'éducation des adultes est-elle une galère ou une bouée de sauvetage ?

Introduction

Comme nous le signalons au début de ce rapport, durant les années 60, ils étaient nombreux ceux qui voyaient dans la démocratisation de l'éducation, l'option la plus prometteuse en vue d'une plus grande égalité sociale. Mais, 15 ans plus tard, on constate que les espoirs suscités par la réforme scolaire au Québec ne se sont que partiellement réalisés et que des remises en question s'imposent : le contenu de l'enseignement est contesté par un nombre grandissant de personnes ; la validité de certains diplômes est remise en cause ; et le discours sur la promotion sociale par l'école est beaucoup moins optimiste. On ne demande plus à l'école de faire en sorte que l'éducation soit la variable-clé permettant de réduire les inégalités sociales, mais seulement de poursuivre l'objectif de « l'égalisation des chances éducatives »[1]. En d'autres termes, on reconnaît de plus en plus que le discours sur l'égalité des chances est trop idéaliste, et qu'il serait utopique de croire que l'école puisse à elle seule relever ce défi. Pour qu'elle joue pleinement son rôle dans le développement de la société québécoise durant les années 80, il ne s'agit plus de créer les mêmes illusions qui avaient cours durant les années 60 car, *rien n'a provoqué autant d'attentes et entraîné autant de déceptions que l'enseignement. On y a vu une panacée ; on lui a demandé de résoudre presque tous les problèmes. On l'a investi des responsabilités dont voulaient se décharger les familles, les églises, les associations de toutes sortes. Il n'est pas étonnant qu'après avoir suscité d'aussi considérables attentes, le système d'enseignement soit si cruellement critiqué et contesté. On lui reproche souvent de ne pas avoir donné ce qu'il ne pouvait apporter et d'avoir provoqué ce que l'on avait voulu éviter.*[2]

On reproche surtout au système scolaire de ne pas fournir les bases nécessaires à la participation des individus et des groupes à la vie sociale et économique de leur collectivité ; d'avoir privilégié et valorisé les disciplines intellectuelles au détriment des disciplines manuelles ; et, enfin, de reproduire les inégalités sociales à travers des mécanismes « méritocratiques »[3]. Que l'on pense aux processus de sélection et d'élimination utilisés par l'école qui, en excluant ceux et celles qui n'ont pas les aptitudes requises ou légitimes, renforcent très souvent les différences entre les couches sociales. Ce sont encore, dans de nombreux cas, les mieux nantis qui accèdent à l'université[4] et les plus défavorisés qui font un secondaire court professionnel.[5]

« Ce relatif échec de l'école » vis-à-vis de l'égalité des chances et de l'accès des jeunes à l'éducation n'est pas sans avoir des effets d'entraînement sur l'accès des adultes à l'éducation et, particulièrement, sur la formation offerte par le milieu scolaire. Il appert que les « drop-out », ceux que l'école a rejetés ou qui ont rejeté l'école, pour diverses raisons, demandent, bien souvent, à l'éducation des adultes de les dépanner. Bien des jeunes ont interrompu leurs études secondaires et ont attendu « d'avoir l'âge » pour s'adresser aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des cégeps, plaçant en ceux-ci leurs espoirs de seconde chance. Par ailleurs, les clientèles adultes, selon leur scolarité et leur classe sociale, s'inscrivent aux mêmes programmes que les jeunes des mêmes classes sociales.[6]

Nous verrons donc, dans ce chapitre, comment le système scolaire québécois contribue à maintenir des inégalités d'accès à l'éducation des adultes. Et, plus spécifiquement, comment l'école, d'abord conçue pour la formation des jeunes, entrave l'accès des adultes à l'éducation en restreignant l'accès aux ressources techniques et humaines et l'accès aux services et aux programmes de formation. Enfin, nous présenterons les problèmes liés aux ressources financières comme autre élément discriminant en ce qui concerne l'accès à l'éducation des adultes.

L'éducation des adultes se fait, bien souvent, en marge du système scolaire.

L'école est un système clos conçu essentiellement pour la formation des jeunes. Bien que le Rapport Parent ait recommandé, il y a déjà 15 ans, que la (responsabilité de l'éducation permanente) aux niveaux de l'enseignement élémentaire, secondaire, pré-universitaire et supérieur soit confié aux différentes institutions scolaires correspondantes, les cégeps et la plupart des universités n'ont toujours pas le mandat explicite d'assurer l'enseignement aux adultes, alors que la Loi 71 (1979) donnait, pour la première fois de façon timide cependant, un mandat d'éducation des adultes aux commissions scolaires. La Loi 25 sanctionnée le 22 juin 1979, qui modifie la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, sans spécifier le mandat des collèges relativement à l'éducation des adultes, accorde aux adultes une place de représentant au conseil d'administration des collèges (art. 8, paragraphe C). Par ailleurs, si la formation des jeunes est presque entièrement assurée par l'école, l'éducation des adultes n'est pas, quant à elle, le monopole du système scolaire et de ses niveaux d'enseignement. L'éducation des adultes est présente, à des degrés divers, dans toutes les sphères d'activité de la société et, pour cette raison, *elle est plus apte que l'école au changement, elle est capable d'une écoute plus attentive du quotidien et du contemporain. Une liaison étroite entre l'éducation des adultes et l'école serait donc à la fois une chance et un risque pour la première : chance de se doter de moyens plus importants, risque de se dissoudre dans l'école : pot de terre contre pot de fer.*

Selon le projet de Loi no 71, modifiant de nouveau la loi sur l'Instruction publique et sanctionné le 21 décembre 1979. Il appert que :

484. Une commission scolaire ou une commission régionale peut pourvoir à l'organisation de cours d'études à des personnes autres que celles visées dans l'article 33 (qui couvre les enfants de 5 à 16 ans).

À cette fin, l'engagement d'un enseignant peut être fait, nonobstant l'article 200, pour moins d'une année scolaire.

19e De s'assurer que les écoles dispensent aux enfants soumis à leur compétence et aux adultes domiciliés dans leur territoire des services éducatifs et culturels en conformité des dispositions de la loi et des règlements, et leur en assurer l'accès ;

21e De participer, dans les domaines de leur compétence, à la réalisation de projets communautaires de leur territoire ;

23e D'informer la population de leur territoire des services éducatifs et culturels qu'ils offrent.

Or, présentement, en dépit de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes, celle-ci demeure encore marginale dans le système éducatif québécois. Il y a peu ou pas de reconnaissance des acquis non scolaires de l'adulte, les approches pédagogiques sont peu adaptées à sa réalité, les services administratifs et techniques sont difficiles d'accès, etc. En d'autres termes, on attend davantage de l'adulte qu'il s'adapte au milieu scolaire que l'inverse.

3.2.1 Le difficile accès aux ressources techniques du système scolaire

3.2.1.1 L'accès aux ressources techniques pour l'étudiant adulte d'un établissement scolaire

Heures d'ouverture : du lundi au vendredi de 9h à 12h et de 13h30 à 17h

L'adulte qui fréquente l'école secondaire, le cégep ou même l'université, le soir ou les fins de semaine, rencontre des difficultés d'accès aux ressources éducatives que ne connaît pas le jeune ou l'étudiant adulte inscrit à plein temps le jour, durant la semaine (quand cette possibilité est offerte à l'adulte).

Les heures d'ouverture des bibliothèques, des centres de documentation ou des services de l'audiovisuel, des cafétérias, par exemple, ne tiennent compte, dans de nombreux cas, que de la réalité de l'étudiant « régulier » qui suit les cours du jour. Par ailleurs, quand des efforts ont été apportés, en termes d'horaires, pour s'adapter à la réalité de vie de l'adulte, trop souvent ce sont les services d'information, de soutien à la recherche bibliographique,

etc., qui ne sont pas assurés, faute d'un personnel supplémentaire et de ressources financières suffisantes consacrées à ces services.

Il en est de même du soutien administratif de certains établissements scolaires (universités) qui ferment leur secrétariat à 17 heures, forçant l'adulte inscrit aux cours du soir à quitter son travail une heure ou deux plus tôt pour signer un formulaire, se procurer un plan de cours, récupérer ses travaux ou des textes polycopiés. Bref, du personnel pour assurer ce service serait le minimum à offrir aux adultes inscrits dans ces établissements.

De plus, les récentes coupures budgétaires dans le domaine de l'éducation ont eu pour effet de réduire encore davantage ces services à la population étudiante. Nous ferons état de ces coupures dans le chapitre traitant du financement (troisième chapitre de la sixième partie).

3.2.1.2 L'accès aux ressources techniques pour les adultes non inscrits dans les établissements scolaires

Avez-vous votre carte d'étudiant ?

La plupart des établissements scolaires se font un devoir de posséder leur propre bibliothèque, leur propre matériel audiovisuel, etc. Dans les universités, non seulement la plupart des facultés possèdent leur bibliothèque, mais nombreux sont les départements qui ont mis sur pied leur centre de documentation. Ces services sont rarement ouverts après 17 heures et encore moins en fin de semaine. Or, non seulement de nombreux étudiants adultes n'y ont pas accès, comme nous l'avons mentionné précédemment mais, en plus, les services de prêt du matériel ou des volumes sont, dans la plupart des cas, réservés exclusivement à la clientèle étudiante dûment inscrite à l'établissement scolaire en question.

Pourquoi ne pas ouvrir les portes de la bibliothèque et le centre audiovisuel à toute la population jeune et adulte du quartier qui désire utiliser les ressources du milieu pour ses activités éducatives ? La démocratisation de l'éducation passe par la démocratisation des ressources éducatives et par une utilisation optimale de ces services. Une bibliothèque bien équipée par quartier, ouverte, à toute la population durant les fins de semaine, et jusqu'à 22 heures ou 23 heures, dotée d'un personnel compétent et disponible, contribuerait à réduire les inégalités d'accès à ces lieux de « savoir ».

Mais il n'y a pas que l'accès à la bibliothèque et au centre audiovisuel qui est revendiqué par les adultes. Une simple salle de classe, pour des réunions d'information, des stages ou des réunions de fin de semaine dans le cadre d'activités éducatives sans but lucratif, de type syndical, communautaire ou associatif, est souvent très difficile à obtenir. Pour décourager les demandes, d'ailleurs, on impose des tarifs, parfois, élevés ou tellement de formalités administratives qu'il faut être fortement entêté pour maintenir sa demande. Il est souvent plus facile de louer une salle dans un hôtel que d'espérer avoir un local (non utilisé par ailleurs), une fin de semaine ou un soir, dans un établissement scolaire. Cette difficulté d'accès devient insurmontable, lorsque le groupe qui fait une demande de ce genre n'est pas un groupe formellement et « officiellement constitué », car les autorités de l'institution ne sauraient qui blâmer s'il advenait que le dit groupe endommageât des biens appartenant à l'institution.

Cependant, nous ne pouvons pas dire que cette situation est identique dans tous les établissements scolaires. Il s'est fait, et cela est d'autant plus vrai dans certaines régions du Québec, de réels efforts « d'ouverture » du milieu scolaire à l'ensemble de la population. Malheureusement, ceci est loin d'être généralisé à l'ensemble du Québec ; l'accès aux ressources éducatives n'est pas encore normalisé et inscrit dans les pratiques et le financement. Le

mandat des institutions n'étant pas explicite dans leur mission ni dans leurs budgets, les efforts d'ouverture au milieu, auxquels nous avons assisté ces dernières années, sont d'abord et avant tout dus à des individus plus qu'à des structures. Il arrive bien souvent que le fonctionnement même des établissements scolaires entrave sérieusement ces efforts. C'est pourquoi l'accès aux ressources éducatives du milieu doit faire l'objet d'une volonté politique affirmée. Cela s'impose.

3.2.2 L'accès aux ressources humaines du système scolaire

Comme dans le cas des ressources techniques, les possibilités d'accès aux ressources humaines du système scolaire sont généralement restreintes pour les étudiants adultes inscrits aux cours du soir, et le sont encore davantage pour les individus et les groupes non usagers des services d'enseignement scolaire.

Des portes, il s'en trouve qui s'entrouvent.

3.2.2.1 L'accès aux personnes-ressources pour les étudiants adultes inscrits dans les établissements scolaires

Si les étudiants qui suivent les cours du jour peuvent bénéficier de l'ensemble des services scolaires et rencontrer les personnes-ressources dont ils ont besoin (conseiller d'orientation, personnel administratif, bibliothécaire, etc.), les étudiants adultes « du soir » n'ont pas, dans bien des cas, les mêmes privilèges, puisque la plupart de ces services ne sont disponibles que le jour ou, que de façon sporadique, le soir. Il faut souligner, cependant, qu'une ouverture se fait dans ce domaine, que des institutions, soucieuses de répondre à des attentes de la population adulte, ont développé des services d'accueil et/ou de support à la formation. Nous déplorons, toutefois que de telles pratiques ne soient pas encore généralisées.

Les possibilités de rejoindre les enseignants en dehors des heures normales de cours sont souvent plus faibles pour les étudiants du soir. En général, sauf à l'Université du Québec à Montréal où certains professeurs dispensent leur enseignement régulier le soir, les enseignants qui ont une charge de cours le soir sont peu disponibles en dehors des heures de classe. Les contrats d'engagement des chargés de cours au niveau universitaire ne font mention d'aucune tâche d'encadrement des étudiants. Il y a donc là, à prime abord, un problème lié au fonctionnement. D'un autre côté, cela ne justifie pas entièrement l'enseignant de se limiter à sa seule présence aux cours.

Il faut dire également que les étudiants adultes n'ont pas non plus beaucoup de temps libre, en dehors des heures de cours, et il devient alors très difficile de conjuguer les disponibilités de tous et chacun avec celles de l'enseignant. Dans ce contexte, les étudiants adultes ne peuvent, le soir, obtenir un encadrement adéquat : ils glaneront quelques informations supplémentaires avant le cours, durant l'intermission, et à la fin du cours, si cela est possible. Mais comment discuter des travaux demandés, des problèmes qui se posent, etc. ? En fait, l'adulte, quand il retourne faire des études dans le milieu scolaire, doit d'abord compter sur lui-même sans trop compter sur l'aide du milieu. Si bien que ce sont encore les plus « outillés » qui arrivent à s'en sortir, à passer à travers les exigences et à repartir avec leur attestation ou leurs crédits.

Notons toutefois, à l'actif de certaines institutions scolaires, qu'il existe des « programmes de transition » spécialement conçus pour permettre à l'adulte de se familiariser avec les ressources offertes par le milieu, de prendre un temps de réflexion avant de choisir une orientation, de prendre conscience de ses propres moyens. Certains établissements organisent également, au

début d'une session, des séances d'accueil et de méthodologie du travail intellectuel où l'adulte peut recueillir toute une gamme de renseignements qui lui seront utiles tout au long de la session. Ce sont là des exemples de la considération que chaque établissement devrait manifester à sa clientèle. Ils sont à développer et à généraliser. C'est pourquoi nous proposerons dans le chapitre traitant du décloisonnement des formations (premier chapitre de la quatrième partie), entre autres, la mise sur pied de services d'accueil et de référence.[9]

3.2.2.2 L'accès aux personnes-ressources pour les adultes ou les groupes d'adultes non inscrits dans les établissements scolaires

Fermé pour cause de manque d'ouverture

Les personnes-ressources des institutions scolaires, qui pourraient mettre sur pied des activités de formation sur mesure adaptées aux exigences exprimées par les adultes et les groupes, ou encore élaborer des activités de recherche qui correspondent aux besoins de la collectivité, ne sont pas, en général, disponibles aux adultes et aux groupes non usagers du système scolaire. Les associations syndicales, les groupes populaires, les entreprises ont souvent manifesté leurs besoins à l'égard de ces ressources dont dispose l'école et qui pourraient être utilisées davantage par l'ensemble de la collectivité québécoise.

Certaines initiatives en ce sens ont vu le jour par l'entremise des services à la collectivité. (Nous décrirons plus longuement ces services dans le troisième chapitre de la quatrième partie de ce rapport). Des protocoles et diverses modalités d'entente ont été élaborés par des universités et le milieu syndical, par des cégeps ou des commissions scolaires et des groupes populaires, etc. Mais ces initiatives, dont certaines datent de dix ans, demeurent encore le lot de quelques individus et groupes qui, à force de travail et d'acharnement, ont réussi à mettre sur pied ces services.

Les établissements scolaires sont généralement loin d'avoir fait de ces « ouvertures sur le milieu » leur préoccupation primordiale et, en période de restrictions budgétaires, il est bien probable que ce secteur devienne encore plus un « secteur mou ».

3.2.3 L'accès aux programmes d'enseignement

Faut-il changer le cadre pour améliorer l'image, ou changer l'image pour améliorer le cadre ?

Les caractéristiques à la fois particulières et complexes des clientèles adultes (âge, formation antérieure, expériences de vie et de travail, motivations, aspirations, etc.), de même que leurs besoins à l'égard de la formation s'avèrent, dans bien des cas, difficilement compatibles avec les services et les programmes d'enseignement offerts par le système scolaire. L'école, à qui on reproche de ne pas assez tenir compte des différences culturelles, sociales et individuelles entre les jeunes, véhicule à nouveau ces mêmes contraintes pour les adultes et les groupes d'adultes. Malgré un certain désir de souplesse et une volonté politique pour faire en sorte que « l'école s'adapte à son milieu »[10], le système scolaire québécois n'a pas réussi à harmoniser son expansion avec les besoins multiples des individus, de la société et du développement national.

On a beau se gargariser d'individualisation de l'enseignement, de structures décentralisées et de liberté pédagogique, (...) les systèmes scolaires n'en reposent pas moins sur une seule conception de l'éducation, une seule conception de la personne et une seule conception de la société.[11]

Nombreux, d'ailleurs, sont les adultes qui craignent de reprendre leurs études parce qu'ils ont encore une certaine image de l'école qu'ils n'ont guère envie de retrouver. Le souvenir de l'école renvoie souvent à des expériences malheureuses ou même à des échecs. Certains ont tiré de leur expérience de l'école la conclusion qu'ils étaient inaptes au travail intellectuel ; d'autres, que ce n'est pas à l'école qu'on apprend à régler des problèmes. Les résultats du *Sondage sur les adultes québécois et les activités éducatives*, sondage effectué dans le cadre des travaux de la Commission, sont assez révélateurs à ce sujet. Parmi ceux et celles qui participent à des activités éducatives de type professionnel ou social et culturel, ce sont les plus scolarisés (plus de dix ans de scolarité) qui utilisent les établissements scolaires des niveaux secondaire, collégial et universitaire, alors que les moins scolarisés participent davantage à des activités éducatives dans les écoles privées, les centres communautaires ou sur les lieux de travail[10]. En d'autres termes, un bon nombre d'adultes, soit les moins scolarisés, ont gardé une image très négative de l'école et cette perception représente souvent un véritable blocage à l'accès à l'éducation des adultes dans le milieu scolaire.

Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, la non-reconnaissance des acquis de formation et d'expériences, la pénurie des services d'accueil et de référence, les pratiques pédagogiques et des contenus de formation plus ou moins adaptés, sont autant d'obstacles à l'accès aux programmes d'enseignement scolaire, particulièrement pour les adultes ou les groupes moins scolarisés. Les problèmes causés par la non-reconnaissance des acquis seront exposés plus longuement dans la quatrième partie du présent rapport ; nous nous contenterons ici de souligner ceux qui réduisent l'accès au monde scolaire. Quant aux pratiques pédagogiques et aux contenus de formation, ils seront traités respectivement dans les chapitres intitulés : *Le décloisonnement de l'éducation des adultes* et *La transformation des approches pédagogiques*.

3.2.3.1 La non-reconnaissance des acquis non scolaires

Au cours de leur vie, les adultes acquièrent des connaissances, des habiletés ou des techniques nombreuses et diverses dans leur milieu de travail (négociation syndicale), dans des associations (gestion de budget, travail de bénévolat de toute sorte), dans le milieu familial (travail au foyer, femme « collaboratrice du mari »). Or, ces expériences et ces compétences ne sont pas suffisamment reconnues par le système scolaire, même quand elles se rapportent au programme de formation que choisit l'adulte. Certains efforts[11] ont été faits, en ce sens, par quelques établissements. Par exemple, la D.G.E.A. travaille depuis un certain temps déjà à établir un plan de redressement pour les commissions scolaires, mais étant donné qu'il n'existe pas à ce jour de politique générale d'évaluation des connaissances et des habiletés et qu'il n'existe même pas de critères communs acceptés par tous, l'évaluation des acquis non scolaires dépend de la ou des personne(s) qui fait/font l'évaluation, et l'arbitraire s'y glisse souvent.

Les adultes qui ne peuvent faire reconnaître leurs acquis d'expérience doivent alors se conformer aux « prérequis » scolaires normalement exigés pour accéder à un programme. Ceci implique pour eux des délais beaucoup plus longs pour accéder à une certification par exemple, des coûts plus élevés, qui souvent découragent même les plus téméraires. Il y a aussi le cas des adultes qui ont besoin d'une « formation ad hoc » dans un but d'utilisation immédiate : il arrive bien souvent que ces adultes se voient imposer des détours compliqués qui passent par des préalables dont ils n'ont que faire. Ceux-là désertent le milieu scolaire qui n'a pas su les accueillir adéquatement.

Apprendre aux adultes ce que la vie leur a déjà appris...

Les règles d'entrée et de cheminement des étudiants varient beaucoup selon les universités, selon les secteurs (ex. : la santé versus les sciences humaines) et les programmes (contingentés ou non, à contenu rigide ou à contenu plus libre). On pourrait même dire que dans certains cas, les universités ont avantage à ne pas trop les rendre publiques car, sous une apparence de rationalité, elles s'éloignent souvent des objectifs de démocratisation proclamés. L'on sait par exemple que le contingentement de certains programmes professionnels a pour conséquence d'éliminer à toutes fins pratiques les étudiants qui n'ont pas le profil rigide de cours pré-requis, les adultes qui désirent reprendre leur formation après un certain temps et de fixer des quotas privilégiant les étudiants ayant terminé un 1er cycle. (un cas type : la médecine)

Source : Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, *L'université et la société : une interdépendance à redéfinir*, Rapport, mai 1979, p. 19.

3.2.3.2 Les « prérequis » et les acquis scolaires

Prendre le chemin des écoliers ou faire l'école buissonnière ?

Le système scolaire est cloisonné par niveaux (primaire, secondaire, collégial, universitaire), par types de formation (générale, professionnelle, socio-culturelle), par disciplines (techniques administratives, techniques agricoles, etc.), par spécialités de métiers, etc. Pour accéder à chacun de ces ensembles, le système scolaire a érigé des normes ou des « prérequis » pour lui permettre d'évaluer « objectivement » quels(les) sont ceux ou celles qui peuvent y avoir accès. Et les structures d'accueil des différents niveaux d'enseignement tiennent peu compte de la clientèle adulte et même des « jeunes » qui n'ont pas suivi d'une façon stricte le cheminement « mécanique » imposé par les règles du système.

Or, il n'existe pas actuellement de méthode jugée valable et généralisée à l'ensemble de tout le réseau scolaire permettant de faire le pont entre tous les contenus de formation. D'une part, le fait que le système scolaire québécois se soit largement modifié au cours des 15 dernières années (régionalisation des commissions scolaires, avènement des cégeps) ajoute à la difficulté de trouver, aux études effectuées avant la réforme, des équivalents précis dans le système actuel. D'autre part, les diplômes que les universités émettent correspondent à des critères internes. Il ne s'agit pas, comme dans le cas des autres niveaux, d'une reconnaissance officielle du M.E.Q. des qualifications scolaires des étudiants, mais d'une reconnaissance officielle propre à chacune des universités. Ainsi, en dépit d'ententes inter-universitaires, chaque université peut reconnaître ou non qu'un cours sur l'évolution des concepts en anthropologie acquis dans une autre université, par exemple, est l'équivalent ou non d'un cours ayant le même contenu dans sa propre université.

Enfin, comme les établissements scolaires peuvent offrir aussi des cours « maison » qui ne sont pas reconnus officiellement, soit par l'établissement lui-même dans le cas des universités (cours non crédités), soit par le M.E.Q. dans les autres cas, ces cours ne trouvent pas, évidemment, leur équivalent dans les cours officiels. Et, ainsi, nombreux sont ceux qui, inscrits dans des programmes officiels, se voient imposer des cours supplémentaires.

L'absence de correspondance entre les acquis des individus et les exigences académiques renforce, encore une fois, les inégalités d'accès à l'éducation des adultes. Ceux et celles qui détiennent un niveau de scolarité élevé peuvent plus facilement entrer dans la filière scolaire : ils connaissent relativement bien le fonctionnement du système et peuvent souvent éviter les frais (temps, argent, découragement, etc.) qu'occasionne un changement d'orientation.

3.2.3.3. Des « services d'accueil et de référence » insuffisants et inadéquats

Comment survivre en forêt.

Les problèmes d'accès aux programmes d'enseignement ne se limitent pas à la seule question de la reconnaissance des acquis. Les adultes et les groupes d'adultes qui sont désireux de participer à des activités éducatives offertes par le système scolaire ne savent pas, bien souvent, quelle orientation prendre, quelles sont les exigences des programmes et des cours, quels cours ou programmes répondraient le mieux à leurs besoins, quels sont les frais à prévoir, etc. Bref, ils ne disposent pas de renseignements adéquats sur les rouages du système scolaire en général et des établissements en particulier. Or, les services d'accueil et de référence ne sont justement pas le lot de tous les établissements scolaires et sont souvent de qualité inégale. Les dernières coupures budgétaires en matière d'éducation des adultes, de même que les normes d'affectation des subventions (heure/groupe), limiteront encore davantage la quantité et surtout la qualité de ces services.

Priver les individus d'un service adéquat et facile d'accès, d'information scolaire et professionnelle, d'aide pédagogique et d'orientation, les empêche, dans bien des cas, d'*effectuer librement, d'une manière responsable, les choix qui les situent le mieux par rapport à leurs besoins*[14], et d'ajuster leur tir, en cours de route, sans perte de temps. Des programmes qui ne correspondent pas à ce qui était attendu, des cours qui ne peuvent être reconnus parce qu'on a changé d'orientation scolaire en cours de route, des « prérequis » exigés afin d'obtenir un diplôme, et ce, après avoir terminé avec succès un cours, voilà autant d'exemples de « contrariétés » qui pourraient être évitées aux adultes et aux groupes par des services d'accueil et de référence. Or, règle générale, ce sont le plus scolarisés qui sont aussi les mieux informés ou, du moins, ceux qui savent où aller chercher les renseignements pertinents dont ils ont besoin. Ainsi, les moins scolarisés, de même que ceux et celles qui retournent à l'école après une absence prolongée, seront encore les plus défavorisés face au fonctionnement du système scolaire, si ces services ne sont pas faciles d'accès et appropriés aux besoins des adultes et des groupes. Nous reparlerons plus loin des services d'accueil et de référence dont la mise sur pied s'avère primordiale.[15]

3.2.3.4 Le cheminement personnel : une notion à développer

Reconnaître à chacun son « petit bonhomme de chemin ».

La Commission d'étude sur les universités souligne dans son rapport *que tout le système (du primaire à l'université) a été conçu en fonction d'un cheminement simple dit normal (...). Le parcours est presque mécanique, trop pour la vie réelle.*[16]

Or, beaucoup d'adultes, et même de jeunes, ne suivent pas ce cheminement « normal ». Le système scolaire est de plus en plus confronté aux problèmes de l'éducation des adultes, c'est-à-dire d'une population qui a suivi un cheminement plus complexe.

On a considéré les situations, permis certaines exceptions, régularisé quelques-unes d'entre elles. Les problèmes de l'éducation des adultes, de l'éducation permanente, récurrente et continue se sont trouvés posés. Diverses suggestions ont été émises qui visaient à rendre possibles certaines innovations. Ainsi on a organisé dans des universités des services d'éducation des adultes, d'éducation populaire, d'éducation permanente, de recyclage, ou encore on a intégré une partie des adultes dans les structures pédagogiques (ex. : les modules à l'Université du Québec). En général, les collèges et les universités ont aussi reconnu aux étudiants le droit au cheminement personnel.

Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, *L'université et la société : une interdépendance à redéfinir*, Rapport, mai 1979, p. 18.

Il est donc important, afin de rendre le système scolaire accessible au plus grand nombre, de faire preuve de souplesse et d'ouverture à l'égard de la population qui n'adopte pas la formule du cheminement continu et « mécanique ». *Si l'on veut aller au bout de cette volonté de souplesse et d'ouverture, il faut, à notre avis, cesser de parler de tous les types exceptionnels d'éducation et les opposer à un système toujours très rigide ; il faut modifier les caractéristiques de ce système selon les exigences de la polyvalence, de la discontinuité, de la flexibilité, de la récurrence et d'une autonomie réellement reconnue à l'étudiant.*[17]

Il faut affirmer et reconnaître l'existence de nouvelles règles d'admission au monde scolaire, sans toutefois nier celles du cheminement continu qui reste encore celui de la majorité. Dans un tel système, les adultes ne sont plus considérés comme des « exceptions ». Le cheminement complexe devient aussi « normal » que le cheminement continu.

Il est temps que les éléments de souplesse à base d'autonomie (reconnaissance de l'expérience, discontinuité dans le curriculum, temps partiel, changements de programmes, polyvalence, récurrence, etc.) introduits par l'éducation des adultes soient perçus autrement que comme des perturbations du système rigide imposé jusqu'ici aux jeunes et considéré comme « normal » et normatif. La nouvelle norme n'est pas seulement d'origine statistique : le cheminement des adultes est plus conforme à la complexité du réel.

Source : Université de Montréal, ***Observations de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal au gouvernement du Québec sur le Rapport de la Commission d'étude sur les universités***, Janvier 1980, p. 11-12. Texte soumis en annexe au mémoire de la F.E.P. à la C.É.F.A.

Il est probable qu'à l'expérience, l'on constatera la présence de cheminements beaucoup plus fréquentés que d'autres de sorte qu'on finira par avoir des catégories définies par des pratiques et non fixées d'avance.[19] Pour qu'un tel système (cheminement continu — cheminement complexe) soit possible, il importe que les règles d'admission aux différents programmes institutionnels soient clairement identifiées ; qu'un service d'accueil et de référence soit mis sur pied ; que les acquis scolaires et non scolaires des étudiants soient évalués ; que l'on fournisse *l'encadrement pédagogique nécessaire au bon fonctionnment du système des cheminements multiples ;*[19] et que l'infrastructure de soutien (locaux, équipements, services, horaires) soit souple et bien adaptée à ce système[20].

Le concept-clé de cheminement devrait propager l'idée de « profils individualisés » et ainsi déboucher sur le décloisonnement des formations.[21] Il ne règle pas tous les problèmes d'accès des adultes au monde scolaire, mais il devrait les soulager de quelques-uns.

Rendre le monde scolaire plus accessible aux adultes ne signifie pas qu'il faille intégrer ceux-ci à la population jeune des établissements. Nous reviendrons, plus loin, sur cette question.[22]

Une des formes les mieux consacrées de cheminement personnel et autonome, le type de programme qui favorise le plus le cheminement discontinu (…), est le programme de **certificat**. *Cette formule, qui s'est développée considérablement dans le secteur des adultes, jouit d'une faveur croissante, au point que, à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées, près de 50% de tous les étudiants sont inscrits dans des programmes de certificats.*[23]

Il reste sûrement d'autres formules à découvrir et à explorer.

3.2.4 Des ressources financières insuffisantes

Les ressources financières dont disposent les institutions scolaires et les individus eux-mêmes renforcent également les inégalités d'accès à l'éducation des adultes.

3.2.4.1 Des ressources financières et des règles administratives trop contraignantes pour les institutions scolaires

Les règles budgétaires déterminent les priorités pédagogiques.

Les établissements scolaires sont d'abord au service des jeunes, et ensuite au service des adultes. De même en est-il des subventions allouées à l'éducation des adultes dans le milieu scolaire. La part accordée spécifiquement à l'éducation des adultes dans le budget du ministère de l'Éducation (administration de la D.G.E.A. comprise) s'élève, en 1980-1981, à 3,5%, si on inclut la contribution du fédéral, et à moins de 1%, si on l'exclut. Faute de ressources suffisantes, l'innovation et la souplesse de l'enseignement nécessaires au développement de l'éducation des adultes ne sont pas favorisées. Et cette absence accentue encore plus l'influence déterminante de l'enseignement « régulier ».

En plus des problèmes de restrictions budgétaires, les institutions scolaires des niveaux secondaire et collégial doivent se soumettre à certaines normes administratives, reliées aux modes d'attribution des subventions, qui ne tiennent pas compte suffisamment des besoins exprimés par les adultes et les groupes. Ces normes ont les conséquences suivantes : la formation de type professionnel est plus soutenue financièrement que les autres types de formation ; il n'y a pas de possibilité de transférer certains fonds d'un poste

budgétaire à un autre sans autorisation spéciale (sauf dans les commissions scolaires où la transférabilité des fonds fut effective en 1981); il faut 15 ou 20 étudiants pour pouvoir offrir un cours subventionné; le critère « heure/groupe » est la principale base de calcul des subventions. Ce sont là autant de facteurs qui érigent des obstacles à l'accès des adultes à l'éducation scolaire.

Les règles d'affectation des crédits utilisées à tous les niveaux d'enseignement ne sont pas de nature non plus à favoriser l'éducation des adultes. Le fait que les étudiants à temps partiel, dont le nombre dépasse les prévisions, soient de moins en moins une source de revenus supplémentaires, amène les établissements scolaires à maintenir des politiques de groupes-cours très nombreux et à utiliser des chargés de cours comme enseignants, parce qu'ils sont moins bien rémunérés que les professeurs à temps plein. Dans les commissions scolaires, les fonds sont souvent alloués à l'intérieur d'enveloppes fermées. Lorsque ces sommes sont épuisées, les adultes non inscrits doivent retarder leur inscription à la prochaine session ou à l'année suivante. C'est donc toujours la course aux « premiers arrivés, premiers servis » !

3.2.4.2 Des ressources financières insuffisantes pour les adultes et les groupes d'adultes usagers du système scolaire.

« S'éduquer » coûte cher

Des ressources financières insuffisantes et des règles administratives contraignantes contribuent à limiter les services éducatifs, quantiativement et qualitativement, appropriés à l'éducation des adultes, offerts par les établissements scolaires. Par ailleurs, certaines catégories d'adultes qui désirent utiliser les ressources éducatives scolaires doivent souvent assumer des frais qu'ils ne sont pas toujours capables de supporter. Nombreux sont ceux, au Québec, qui ne disposent pas de revenus suffisants pour satisfaire leurs besoins essentiels (ex.: bénéficiaires de l'aide sociale, chômeurs, personnes âgées, etc.); comment pourraient-ils, alors, « gruger » leur budget pour payer des frais de scolarité? Les nouvelles règles budgétaires, en vigueur dans les services d'éducation des adultes, des cégeps et des commissions scolaires, compliquent cette situation. Ainsi, les frais d'inscription aux cours ont subi une très forte augmentation. Ces frais sont variables selon les établissements et les niveaux, ce qui oblige l'adulte à « magasiner » son ou ses cours quand cela lui est possible. Selon leur volume d'activités ou leurs surplus budgétaires, certains cégeps peuvent offrir plus, à plus bas prix. D'où il ressort que certaines régions se trouvent défavorisées par rapport à d'autres, de même que certains établissements: ceux, par exemple, dont l'offre de cours était axée davantage sur la formation générale que sur la formation dite « professionnelle ». Car les règles d'attribution des subventions (au niveau collégial) défavorisent des types de formation et définissent des priorités: cours de spécialisation, préalables universitaires et, en dernier lieu, formation dite « générale ». De plus, il en coûte, actuellement, plus cher à l'adulte de compléter un cours de niveau secondaire que collégial ou universitaire, pour un même nombre de crédits, à cause de règles budgétaires et de normes de frais d'admission incohérentes.

Par ailleurs, les coûts indirects à la charge des adultes eux-mêmes ne sont pas non plus négligeables, comme facteur d'accès à l'éducation des adultes; ils sont bien souvent plus élevés que les simples frais d'admission et d'inscription. Pensons, entre autres, au transport, au service de garde d'enfants, à l'achat de livres et de matériel scolaire, etc., qui représentent des dépenses importantes pour plusieurs et qui réduisent l'accès à l'éducation des adultes dans le milieu scolaire.

Certains adultes peuvent cependant bénéficier d'allocations de formation ou d'assurance-chômage pour participer à des programmes d'enseignement secondaire ou collégial à plein temps, dûment approuvés par le gouvernement fédéral, lequel finance en totalité ces allocations. Le soutien financier accordé à ces étudiants, bien qu'il ait permis à certains d'avoir accès à l'éducation des adultes dans le milieu scolaire, est trop souvent insuffisant (135 $/semaine pour un adulte ayant 4 personnes ou plus à sa charge, en 1981-1982). Par contre, les programmes de formation « professionnelle » à plein temps où les stagiaires sont rémunérés, ne sont *aucunement reliés aux politiques d'emplois,... ils ont été condamnés à une utilisation politique; une assistance sociale déguisée aux travailleurs (chômeurs) semi qualifiés en des périodes où la conjoncture économique défavorable pouvait accroître le mécontentement et provoquer une crise sociale. Ce que certains chercheurs français appellent, selon un anglicisme (ici) savoureux, la « formation-parking »*.[illegible]

Il y a aussi le système actuel de prêts et bourses du ministère de l'Éducation qui facilite l'accès de certains adultes au programme d'enseignement scolaire. Mais, là encore, seuls les adultes qui sont inscrits à plein temps au niveau collégial ou universitaire et qui ont un revenu familial jugé insuffisant (selon le niveau scolaire, la discipline, personnes à charge, etc.) peuvent bénéficier d'un prêt et, éventuellement, d'une bourse. Encore faut-il répondre à certains critères qui ne sont pas toujours très explicites pour les « profanes ».[illegible] Si le système des prêts et bourses du M.E.Q. est moins restrictif à l'égard des programmes d'enseignement (quoiqu'il exclut tout le niveau secondaire) que le système d'allocation de formation de la C.E.I.C.[illegible] (qui exclut le niveau universitaire), dans les deux cas les ressources financières allouées aux adultes sont jugées largement insuffisantes.

Les adultes, assistés sociaux, qui s'inscrivent à temps plein à des cours de niveau collégial ou universitaire, perdent leurs allocations provenant du service du Bien-être social, de même que les « avantages » qu'ils pouvaient en tirer. Ils ont cependant droit, d'une façon prioritaire, aux prêts et bourses du M.E.Q. ou aux allocations de formation rattachées au P.F.M.C.[illegible]. Mais ces allocations n'arrivent pas avec la même régularité que celles du Bien-être et il peut s'écouler un laps de temps important entre le non-versement des allocations du Bien-être et l'arrivée du prêt étudiant. Ceux qui s'inscrivent à des cours à temps partiel, quel que soit le niveau d'enseignement, continuent à bénéficier des allocations du Bien-être social. Il peut en être de même pour ceux qui s'inscrivent à temps plein au niveau secondaire (chaque cas est alors étudié individuellement).

Quant aux chômeurs qui voudraient « retourner aux études », ils doivent obligatoirement passer par les Centres de la main-d'oeuvre et leurs programmes de formation (P.F.M.C.), sinon ils perdent leur source de revenus, c'est-à-dire les prestations d'assurance-chômage. Et l'on connaît les nombreuses tracasseries que cela comporte: liste d'attente, choix de programmes limité par les besoins définis par la Commission d'emploi et d'immigration du Canada (C.E.I.C.) qui ne correspondent pas toujours aux besoins du chômeur, etc... Les mandats alloués à ces différents programmes sont répertoriés dans la section sur le financement où l'on trouvera aussi les propositions de la Commission concernant ces questions (troisième chapitre de la sixième partie).

En résumé, ce sont les adultes et les groupes d'adultes les plus favorisés en termes de niveau de scolarité et de revenus qui peuvent avoir le plus facilement accès à l'éducation des adultes dans le milieu scolaire.

Conclusion

Le chemin de la démocratisation de l'école est pavé de bonnes intentions mais aussi parsemé d'embûches.

La baisse de la natalité commence à faire sentir son impact sur l'école. Si cette dernière veut attirer la population adulte, elle devra soigner son image, ouvrir plus largement ses portes, admettre les traits particuliers de cette nouvelle clientèle et s'y ajuster. Sinon, l'école buissonnière risque d'avoir beaucoup plus d'attrait pour l'adulte. Et les établissements scolaires ne seront plus que des autoroutes désertes (des éléphants blancs) qui péricliteront au profit des nombreuses voies de service.

La Commission recommande :

72. Que l'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, fasse partie de la mission des institutions scolaires tout autant que l'éducation des jeunes.

73. Que l'éducation des adultes ait une place particulière et différenciée de celle des jeunes et soit intégrée au niveau hiérarchique supérieur des institutions éducatives, pour qu'elle soit prise en compte de façon aussi importante que celle des jeunes au niveau des politiques, des orientations et des opérations ; et que l'on évite de l'assimiler au système des jeunes.

74. Dans le cas des institutions de niveau collégial et secondaire, que les services directs à l'usager relèvent d'une unité organisationnelle particulière : information, accueil, admission, inscription, programmation, réalisation des activités.

75. Que l'accès aux diverses ressources matérielles des institutions publiques soit aussi facile pour les adultes qu'il l'est pour les jeunes et que les horaires soient modifiés en conséquence.

76. Que des politiques souples assorties de modalités facilitantes soient mises en place quant à l'utilisation des locaux et des équipements.

77. Que, lorsque l'on prévoit fermer une école destinée aux jeunes, l'on étudie d'abord son utilisation à des fins d'éducation des adultes, en la transformant par exemple, en centre d'éducation des adultes et en aménageant des locaux et des services communs pour les groupes autonomes d'éducation populaire ou les associations du milieu.

78. Que l'on assouplisse les normes d'admission pour qu'elles permettent de tenir compte des acquis antérieurs des adultes (voir les recommandations portant sur la reconnaissance des acquis.).

79. Que, sur la base de leur droit à l'éducation défini dans la Loi, les adultes bénéficient d'un accès financier équivalent à celui des jeunes, à tous les niveaux d'enseignement, en terme de frais d'admission et de scolarité.

Notes

(1) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *L'égalisation des chances en éducation*, Énoncé de principes adopté à la 233ème réunion, le 25 avril 1980.

(2) Ministre d'État au développement culturel, *La politique québécoise du développement culturel, volume 2, Les trois dimensions d'une politique : genres de vie, création, éducation*, Éditeur officiel du Québec, 1978, p. 416.

(3) Voir la deuxième partie, *La formation de base*..., La contre-productivité du système d'enseignement.

(4) Ministère de l'Éducation, Conseil des universités, Clément Lemelin, *La répartition des coûts sur l'enseignement universitaire*, septembre 1980, p. 118.

(5) Marcelle Hardy-Roch, *Le secondaire professionnel court*, Mini-colloque sur l'accessibilité à l'éducation organisé par le ministère de l'Éducation les 29 et 30 octobre 1980, p. 17.

(6) Voir la deuxième partie, *La formation de base*..., Un problème en voie de résolution ? et Le Rapport Parent.

(7) Commission royale d'enquête sur l'enseignement, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Deuxième partie, Les structures pédagogiques du système scolaire, novembre 1964, p. 329.

(8) Jean-Marie Moeckli, *L'école et l'éducation des adultes*, synthèse documentaire, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, synthèse no 9, Suisse, novembre 1979, p. 13.

(9) Voir le chapitre 4.1, *Le décloisonnement de l'éducation des adultes* et les recommandations de la quatrième partie.

(10) Ministère de l'Éducation, *L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, 1980, p. 133.

(11) Louise Marcil-Lacoste, « L'école ou la démocratie entravée », *McGill Journal of Education*, Spring 1981, vol. 16, no 2, p. 143.

(12) Voir Annexe II, *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, livre II : rapport d'analyse, p. 35 et Tableau II. 34.

(13) Ces efforts sont détaillés au chapitre 4.2, *La reconnaissance des acquis*.

(14) Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes en éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 44.

(15) Voir Chapitre 4.1, *Le décloisonnement de l'éducation des adultes* et le chapitre 3 de la sixième partie.

(16) Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, *L'université et la société : une interdépendance à redéfinir*, Rapport – mai 1979, p. 18.

(17) *Idem*.

(18) *Ibidem*, p. 21.

(19) *Idem*.

(20) Nous reprenons ici à notre compte des remarques de la Commission d'étude sur les universités.

(21) Voir le chapitre 4.1, *Le décloisonnement de l'éducation des adultes*.

(22) Au chapitre 4.1.

(23) Faculté d'éducation permanente, *Mémoire* présenté à la C.E.F.A., Appendice VI, décembre 1980, p. 23.

(24) Paul Bélanger, « L'éducation des adultes au Québec ou le difficile projet d'une éducation permanente », *Éducation permanente*, no 38, mars-avril 1977, p. 56.

(25) Voir le chapitre sur le financement.

(26) Commission d'emploi et d'immigration du Canada.

(27) Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada.

Chapitre 3

3.3 Les inégalités d'accès à l'éducation dans le monde du travail

La crise de l'emploi ébranle la confiance dans l'utilité de l'éducation et la formation

La crise de l'emploi est aujourd'hui une des préoccupations majeures de la plupart des gouvernements et une menace continuelle pour les travailleurs et les travailleuses. Cette insécurité, alimentée par les suppressions d'emplois, les fermetures d'usines, les déqualifications et les surqualifications, la prolifération des emplois contractuels ou à temps partiel non protégés, une inflation qui rogne sans cesse les salaires, une impossibilité de plus en plus généralisée pour les ménages de vivre décemment avec un seul salaire, fait que pour certains *la crise de l'emploi provoque une crise de confiance dans l'utilité de l'éducation et de la formation*[1].

« Qui s'instruit, s'enrichit. » Est-ce encore toujours le cas ? Ce qui est certain, c'est que la pauvreté on la retrouve chez les moins scolarisés.

Jusqu'à ces toutes dernières années, le chômage faisait des victimes surtout parmi les jeunes et les femmes sans qualification, les travailleurs et travailleuses âgés, les immigrants ou les handicapés, hommes ou femmes, frappant surtout les salarié(e)s de la production et les employé(e)s peu qualifiés des services. Mais peu à peu, on a vu d'autres catégories être touchées par ce fléau : certains cadres de 50 ans et plus et des diplômés d'université ou d'écoles supérieures. C'était un phénomène nouveau. Jusqu'ici, la scolarité semblait être un des meilleurs garants pour obtenir un emploi stable bien rémunéré et protégé. Cette sécurité est ébranlée.

En 1977, 30,9% de l'ensemble de la population active avait fait des études postsecondaires par rapport à 12,8% en 1961.
En 1964, le Québec ne comptait que 5 093 diplômés d'université ; en 1976, leur nombre atteignait 20 104, soit 20,8% du total canadien.

Certaines disciplines sont plus touchées que d'autres avec, par exemple, des taux de chômage de 24% dans les arts, 18% en architecture, 16% en journalisme, 13,5% en littérature, 18% en philosophie.

Commission d'étude sur les universités, *Rapport du Comité de coordination*, gouvernement du Québec, mai 1979, p. 51.

Devant un manque flagrant de diplômés dans les années 60, on a non seulement fait appel à de nombreux spécialistes et techniciens étrangers (États-Unis, Europe), mais formé nos propres diplômés dans des disciplines diverses. On créait d'ailleurs à la fin de cette décennie un nouveau réseau universitaire, celui de l'Université du Québec. Tout en restant en deçà du pourcentage de diplômés par rapport à la population, comparativement à l'Ontario ou à l'ensemble du Canada, le Québec a considérablement augmenté le nombre de ses « finissants » diplômés. Même si le taux de chômage moyen des diplômés est nettement inférieur au taux de chômage moyen des non diplômés, il s'est produit certains engorgements qui se sont accentués, au fur et à mesure, que les secteurs public et parapublic n'étaient plus le déversoir automatique de la majorité des « finissants » diplômés, comme c'était le cas durant les années 60 et 70. La difficulté de coordonner éducation et travail, d'évaluer sérieusement les besoins de spécialistes et de techniciens nécessaires à l'économie québécoise, l'accélération de la professionnalisation, la spécialisation à outrance de certains programmes de formation et l'absence d'une politique québécoise de main-d'oeuvre font que de nombreux « finissants » se sont retrouvés en chômage, ou ont décroché un emploi bien en deçà de leurs attentes, ou même sans lien évident avec ce qu'ils avaient étudié au secondaire ou à l'université.

Tout développement social, économique ou culturel ne peut se réaliser harmonieusement que s'il y a concordance profonde entre l'éducation et le monde du travail.

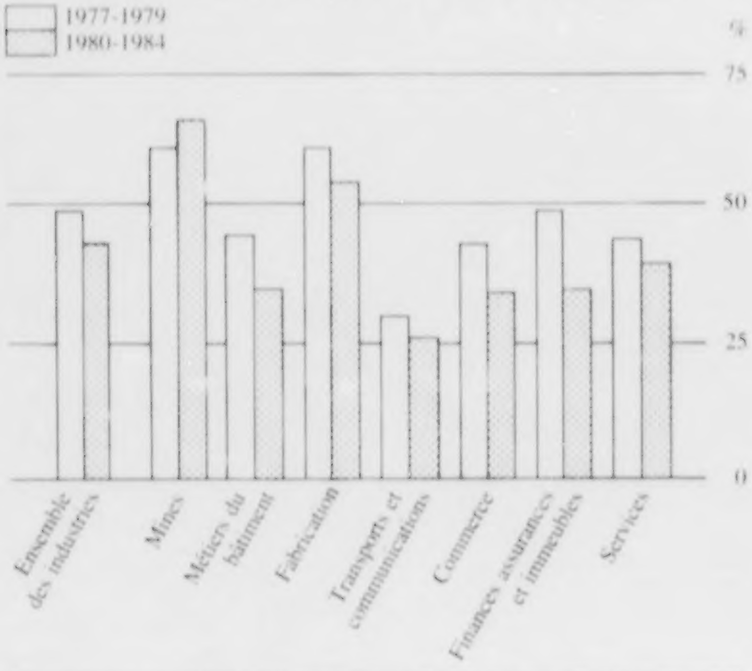
Source : Charles Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, UNESCO, Paris, P.U.F. 1977, p. 144.

Parallèlement, dans certains secteurs d'emplois (construction, génie, secteur des mines, de l'usinage, etc.), certains employeurs sont désespérément à la recherche de techniciens, spécialistes ou gens de métier. En même temps, ces secteurs qui ont besoin de main-d'oeuvre qualifiée étaient difficiles à détecter il y a quelques années. Il est également hasardeux d'évaluer maintenant quels types de formations doivent être développés pour répondre à des besoins encore imprécis qui pourront se manifester dans cinq ou dix ans. Cette situation reflète les difficultés que rencontrent toute planification et toute estimation précises des besoins de main-d'oeuvre. C'est pourquoi une politique de main-d'oeuvre et d'emploi est réclamée depuis plusieurs

années mais ne se concrétise toujours pas. Les deux rapports fédéraux, Axworthy-Dodge et Allmand, parus dernièrement, font largement état de cette situation qui, si elle est plus flagrante dans les provinces de l'Ouest, n'en demeure pas moins importante à travers tout le Canada, y compris au Québec. On forme des diplômés dans des secteurs sans perspectives d'emplois et on laisse perdurer de criants besoins de main-d'oeuvre qualifiée dans d'autres, d'où une certaine désillusion, face à l'éducation, qui risque de s'accentuer, au fur et à mesure, que persiste la crise économique que nous connaissons.

Tableau 24
La dimension industrielle des pénuries au Canada.

Pourcentage des établissements éprouvant des difficultés d'embauche



Source : Gordon Betcherman, *Les pénuries de travailleurs qualifiés.* Résumé des conclusions de l'enquête sur les ressources humaines, Conseil économique du Canada, 1980, p. 5.

Cependant, tout le monde ne réagit pas d'une façon aussi négative face à l'éducation. Comme le faisait remarquer le directeur général de l'Unesco en 1976, *Aucune société n'a jamais souffert d'un excès de savoir ou de savoir-faire. L'éducation demeure un moteur essentiel au progrès social.*

Le lien éducation-travail : une crise de confiance ou une stratégie à repenser ?

Dans cette perspective, certains voient, à l'occasion de cette crise de l'emploi, une occasion pour redéfinir le rôle de l'éducation et de nouvelles liaisons emploi-formation-qualification. Comme le faisait remarquer un rapport du Conseil de l'Europe ...*la formation initiale prendra en charge les objectifs d'autonomie et de socialisation et l'orientation générale vers la vie active et productive. Un dispositif de formation alternée organisera l'entrée dans la vie productive et l'accès à un premier emploi, la formation des adultes, l'adaptation continue à l'emploi et à l'activité sociale.* Ceci nécessitera une évolution de la conception des emplois, de leur mode de

classification, de préparation et d'accès, qui devra se greffer sur une planification éducative à long terme liée à une politique locale et régionale de la main-d'oeuvre.

Le concept d'éducation récurrente, lancé à la fin des années 60, et prôné notamment par l'O.C.D.E., a trouvé rapidement un large écho et continue à susciter beaucoup d'intérêt dans des pays industrialisés comme dans des pays en voie de développement. Il fut, en 1975, le thème d'une conférence des ministres européens de l'éducation.

Les tenants de l'éducation récurrente y voient l'occasion d'actualiser l'alternance éducation-travail, de reprendre leurs études ou leur formation après les avoir interrompues.

Certains mettent en avant des arguments économiques pour intensifier la formation des travailleurs, prétendant que plus que jamais le patronat, dans ce contexte de crise internationale et de concurrence aiguë, a besoin d'avoir des travailleurs et travailleuses mieux préparés aux changements techniques et aux modalités toujours changeantes de la production, des salariés mieux adaptés à la mobilité, à l'innovation, à l'intégration dans l'entreprise. Quant aux salariés, premières victimes d'une crise de l'emploi, ils pourront, par l'éducation, dit Claude Dubar, *accroître les capacités de leur force de travail pour même la valoriser et résister à la crise*; mais il ajoute, *...cet objectif ne peut être atteint que si les formations proposées dépassent la seule adaptation ponctuelle et fournissent les éléments culturels indispensables à leurs stratégies sociales. Or celles-ci exigent un minimum de participation des salariés à la définition et à l'organisation de leur propre formation.*[5]

Or, nous savons que toutes les entreprises, au Québec, n'investissent pas dans la formation de leurs travailleurs. Même si un bon nombre d'entreprises, les grandes surtout, reconnaissent le bien-fondé et la rentabilité économique de la formation de leurs salariés, elles acceptent encore, très rarement, de les associer à la définition et à l'organisation de la formation quand celle-ci est donnée par l'entreprise.

Comme nous le verrons, même dans une entreprise où il se fait de la formation, toutes les catégories de travailleurs n'en profitent pas également. De nombreuses inégalités d'accès persistent entre les hommes et les femmes, les travailleurs et les travailleuses peu qualifiés et les cadres dans les différents secteurs de l'économie, etc. Nous reconnaissons que, pour ces derniers, la formation doit continuer à leur être accessible. Cependant cela ne doit pas se faire au détriment d'autres catégories, les employés peu qualifiés par exemple. Nous ferons état des débats autour du congé-éducation, après un bref survol de son actualisation dans certains pays. Nous terminerons ce chapitre en rappelant les obstacles à l'accès à l'éducation pour les travailleurs et travailleuses, liés à certaines conditions de travail, la réglementation de certains métiers, principalement dans la construction et, enfin, aux exigences des corporations professionnelles.

Dans ce chapitre réservé aux problèmes d'accès, il ne sera pas fait mention de la qualité de la formation en entreprise et de la participation des travailleurs à cette formation, ceci faisant l'objet de chapitres subséquents dans les deux prochaines parties traitant de la transformation de l'image et des pratiques en éducation et de la participation des adultes à l'éducation.

3.3.1 La segmentation et la sexisation « des marchés de travail »

3.3.1.1 Le marche segmenté

Il n'existe pas un marché de travail mais des marchés de travail.

Les inégalités de salaires, chômage, mobilité insuffisante, la discrimination salariale en fonction de l'âge, du sexe, de la race... l'origine sociale... l'origine linguistique, les capacités innées, la fonction hiérarchique et l'ancienneté dans l'entreprise, les effets de carrière professionnelle, le secteur d'activité et la fonction stratégique de l'entreprise dans ce secteur... sont autant de « facteurs » qui remettent en cause la possibilité de concevoir un marché de travail unique et homogène.

Le Québec, à l'instar des pays voisins, se caractérise par des marchés de travail segmentés. La structure des entreprises, (taille, secteur d'activité, position sur le marché interne ou externe, etc.) détermine en grande partie les conditions de travail des salariés, les types de salaires qu'on y retrouve, ainsi que les possibilités ou non de formation pour ces derniers.

C'est ainsi qu'il y a des entreprises à forte concentration de capital, à technologie de pointe ou protégées par législation dont les salariés bénéficient d'une relative stabilité d'emploi, de conditions de salaire et de travail décentes et mêmes avantageuses, d'une protection syndicale, de possibilités de formation, d'activités ou de programmes de formation durant les heures de travail ou en dehors. Ces salariés sont, proportionnellement plus souvent des hommes que des femmes, des travailleurs urbains, qualifiés, des Québécois plutôt que des immigrants, des adultes de 30 ans et plus, plutôt que des jeunes adultes, etc.

Les travailleurs syndiqués représentaient 34,4% de la main-d'oeuvre québécoise en 1977.
(Les femmes 30,7% et les hommes 36,5%).

Source : Bureau de la statistique du Québec (B.S.Q.).

À l'opposé de ce modèle, on trouve des entreprises en situation de dépendance par rapport à d'autres (sous-traitance, par exemple), des entreprises où la production est non spécialisée, décentralisée, où les conditions de travail et de salaire sont médiocres et la protection syndicale quasi inexistante, des entreprises où les emplois sont précaires, le taux de roulement des travailleurs élevé, les risques de chômage nombreux et les possibilités de promotion nulle. Ces emplois se retrouvent en particulier dans certaines P.M.E. et/ou dans certains secteurs où se retrouvent ces emplois (le vêtement, les chaussures, le textile, etc...); c'est également tout l'emploi occasionnel, le travail à temps partiel, à domicile ou au noir (non déclaré). Dans ces emplois, les travailleurs et travailleuses n'ont pas accès à la formation, à l'exception, parfois, de la formation sur le tas.

Ces travailleurs et travailleuses sont surtout non qualifiés et peu scolarisés. Ils forment une proportion de la main-d'oeuvre de plus en plus importante au fur et à mesure que s'accélère la concentration du capital et l'introduction de technologies nouvelles, comme le faisait remarquer un rapport de l'O.C.D.E. qui signalait que *...les méthodes modernes de production bien qu'ayant recours à un nombre important de techniciens et d'ouvriers qualifiés, laissent subsister voire accroissent le nombre des travailleurs sans qualification*.

Cette segmentation « du marché du travail » se retrouve non seulement entre les entreprises, mais entre les différents établissements d'une même entreprise, par exemple. Il arrive également qu'à l'intérieur d'une même entreprise, on retrouve non seulement des emplois stables et bien rémunérés, mais également des emplois marginalisés ou périphériques ; c'est le cas d'entreprises qui font faire une partie de leur production par sous-traitance.

Comme le fait remarquer Benjamin Coriat, parallèlement à la stabilisation dans l'entreprise des ouvriers considérés comme « stratégiques » du fait de la position qu'ils occupent dans le « procès de travail », il devient possible de recourir de plus en plus massivement à des entreprises de sous-traitance ou de louage de main-d'oeuvre. Ce sont en général les tâches de manutention et de nettoyage, assurées pour l'essentiel par des travailleurs ou des travailleuses contractuels le plus souvent immigrés, et dont les conditions de rémunération, de travail et d'avantages sociaux sont « mauvaises ». Ceci n'est pas l'apanage de l'entreprise privée puisque la Fonction publique du Québec procède de même pour des contrats d'entretien par exemple.

Or, au fur et à mesure qu'un nombre important d'avantages sont acquis par une catégorie de la main-d'oeuvre protégée syndicalement, et que la marge de manoeuvre des entreprises se resserre, la tendance dans un grand nombre d'entreprises, c'est de ne pas limiter le recours à la sous-traitance pour les tâches de manutention ou de nettoyage, mais d'y inclure les tâche d'emballage, d'expédition et même certaines tâches qualifiées. Jacques Magaud a, d'ailleurs, mis en lumière le fait que là où les garanties d'emploi et de salaires sont les mieux assurées syndicalement, on trouve le recours le plus systématique aux entreprises de louage de main-d'oeuvre et à l'embauche d'auxiliaires. Son analyse porte entre autres sur l'Administration publique française, mais la Fonction publique québécoise, et même canadienne, ne font pas exception. À côté de fonctionnaires permanents et relativement bien rémunérés, avec de nombreux avantages sociaux, gravite un nombre croissant « d'occasionnels », où la proportion de femmes est très importante.

Si les femmes faisaient des « métiers d'hommes » en temps de guerre par exemple, c'était pour remplacer ceux qui étaient au Front. Au retour des soldats, chacun devait reprendre « sa place » : l'homme à l'extérieur et la femme à l'intérieur du foyer près des enfants.

Si la segmentation « du marché du travail » est un premier obstacle à l'accès à la formation pour un bon nombre de travailleurs et de travailleuses du Québec, il faut ajouter la **sexisation** de ces marchés de travail.

3.3.1.2 La sexisation des marchés de travail

Importante à certaines périodes (industrialisation, guerres, etc.), la participation des femmes au travail rémunéré a toujours été plus ou moins niée, dévalorisée, considérée comme accidentelle ou tolérée pour certaines catégories (femmes, jeunes, célibataires, veuves) ou encore limitée à certains emplois, liés aux travaux ménagers, à l'enseignement, à la santé, etc. Les femmes se sont battues pour revendiquer le droit au travail rémunéré et, malgré des gains tangibles, des secteurs entiers de l'économie leur sont encore fermés ou presque (construction, transports, finances, etc.).

En 1980 au Canada, 60% de toutes les femmes sur les marchés de travail étaient réparties dans trois catégories professionnelles :
- le travail de bureau ;
- la vente ;
- les services.

Source : Statistique Canada, *La population active*, catalogue 71001.

Dans le chapitre précédent, nous avons parlé de la discrimination envers les femmes en matière d'éducation, mais très souvent, cette discrimination repose sur une conception que l'on se fait du rôle et de la place des femmes dans la société. À cause, en grande partie, du rôle biologique des femmes dans la reproduction de la société, les hommes qui détenaient le pouvoir de décider et de gouverner ont assigné aux femmes une place : le foyer et un travail spécifique, soit élever les enfants. Tout autre travail ne pouvant être qu'un « travail d'appoint » qu'éventuellement on rémunère par un « salaire d'appoint ». L'opportunité de donner une éducation aux filles a été un très vieux et long débat que les femmes ont fini par gagner. La revendication d'une formation de type professionnel en a été un autre. Tant que l'on a jugé que la place des femmes était avant tout au foyer, de telles revendications paraissaient être un luxe. La réalité actuelle est tout autre. Près de 50% des femmes travaillent hors du foyer. Le taux de natalité est en chute libre depuis près de 20 ans, et le foyer n'est plus le havre de sécurité qu'il pouvait paraître autrefois, puisque un mariage sur trois au moins se termine par un divorce. Un grand nombre de femmes revendiquent le droit au travail rémunéré, le droit à l'éducation et à une formation de type professionnel, et

RECOMMANDATION
111. Afin d'encourager les femmes à choisir des secteurs de travail non traditionnels et d'inciter les employeurs à les recruter, il faut lancer une campagne nationale de publicité montrant des femmes au travail dans ces secteurs. Cette campagne devrait s'accompagner de brochures, de textes, de présentations audiovisuelles et d'autres auxiliaires qui seraient mis à la disposition des écoles et autres établissements offrant des services d'orientation.

Source : Rapport Allmand, *Du travail pour demain*. Les perspectives d'emploi pour les années 80, Ottawa, 1980, p. 108.

l'abolition des métiers dits « masculins ». Pour cela, il faut non seulement changer les mentalités (ce qui risque d'être fort long), mais réorienter complètement toute cette idéologie véhiculée par les media et l'école à travers les manuels scolaires, la formation des enseignants, des conseillers d'orientation, afin que les filles elles-mêmes n'aient pas le réflexe de s'orienter automatiquement vers des métiers dits « féminins ». Mais, parallèlement, tous les emplois doivent être indistinctement ouverts aux hommes et aux femmes.

Les recommandations du Conseil du statut de la femme du Québec allaient en ce sens dans la politique d'ensemble de la condition féminine. Le Rapport Allmand sur les perspectives d'emploi pour les années 80 renforce ce point de vue en disant : *Les femmes éprouvent des difficultés particulières à entrer sur le marché du travail et à y rester. Elles doivent faire face à l'obstacle créé par la discrimination, qui s'étend à la difficulté de s'inscrire à des programmes de formation pour des emplois non conçus traditionnellement pour les femmes. Trop souvent, elles doivent faire face au problème des « ghettos » dans l'emploi : postes exigeant peu d'aptitudes, mais mal rémunérés.*

Quant aux recommandations que propose la Commission, nous renvoyons le lecteur au premier chapitre de cette partie sur les inégalités d'accès à l'éducation qui traite de la discrimination envers les femmes.

Touchées tout particulièrement par la segmentation des marchés de travail, comme nous venons de le voir, reléguées dans des « ghettos » d'emploi, victimes encore plus que les hommes du chômage, nous verrons à partir d'un sondage réalisé dans le cadre des travaux de la Commission et portant sur les **pratiques de formation en entreprises au Québec*** que les femmes en général, tout comme les travailleurs peu qualifiés, ne sont guère favorisées par les programmes de formation, quand il en existe dans les entreprises.

* Bref rappel méthodologique du sondage de la Commission sur *les pratiques de formation en entreprise* au cours du dernier exercice financier, Québec, 1981

Le sondage porte sur un échantillon représentatif des entreprises au Québec de 20 employés et plus. La collecte des données, réalisée par le Centre de sondage de l'Université de Montréal, a été effectuée selon deux stratégies différentes à deux moments différents ; une entrevue téléphonique variant entre cinq et dix minutes a permis de recueillir un certain nombre d'informations de base auprès des entreprises sur la présence ou non d'activités de formation sur le tas, d'apprentissage, de formation syndicale, de formation durant les heures de travail et de procédure de remboursement de frais de scolarité pour la formation acquise en dehors des heures de travail.

Dans un deuxième temps, les entreprises qui avaient des activités de formation dites organisées (c'est-à-dire durant ou en dehors des heures de travail, dans le cadre d'activités « ad hoc » ou dans le cadre de programmes ou de politiques de formation) ont eu à répondre à un « questionnaire postal » (463 questionnaires complétés ont été retournés) visant à recueillir des données plus précises relativement aux caractéristiques de ces activités, de même qu'à leur organisation et à leur financement. Tenant compte de la démarche en deux temps, on dispose d'informations complétées auprès de 52,3% des entreprises échantillonnées. Le taux de réponses au questionnaire téléphonique a été de 92,6% et de 39,7% au « questionnaire postal ».

Source : Commission d'étude sur la formation des adultes, *Les pratiques de formation en entreprise*, Québec, 1981, annexe III.

3.3.2 Les inégalités d'accès à la formation durant les heures de travail

Nous venons de voir précédemment que la segmentation et la sexisation des marchés de travail contribuent à réduire l'accès à la formation. Cependant, de nombreuses entreprises, en dehors des programmes provinciaux et fédéraux de formation en entreprise[illegible] donnent une formation à leurs travailleurs pendant les heures de travail ou remboursent les frais de scolarité quand cette formation est prise en dehors de l'entreprise[illegible]. Nous verrons, dans cette section, que toutes les entreprises n'offrent pas ces facilités et, surtout, que tous les employés n'y ont pas également accès. Les enquêtes menées au Canada[illegible],ces dix dernières années, et dont les grandes lignes ont été résumées dans le chapitre 2 de l'annexe sur le sondage portant sur les **pratiques de formation en entreprise au Québec**, ont fourni des informations relatives à la formation en entreprise au Canada avec certaines données, entre autres, pour le Québec et l'Ontario. Par rapport aux trois dimensions privilégiées de notre sondage (accès à la formation, nature des activités et contrôle de celles-ci), ce sont les deux premières qui ont été le plus analysées dans ces enquêtes canadiennes.

* Ces enquêtes sont difficilement comparables, car la définition de l'objet d'étude plus ou moins étroite, les dimensions analysées, la méthodologie retenue, etc., sont fort différentes d'une enquête à l'autre comme on le signale dans le chapitre 2 de l'annexe 3 sur les *pratiques de formation en entreprise*, Sondage C.É.F.A., octobre 1981.

Les deux enquêtes qui fournissent quelques données québécoises sont : l'enquête de Statistique Canada en 1969-1970 et celle du Conseil économique du Canada, en 1979. La première nous apprend, d'une part que le Québec se distingue de l'ensemble du pays par une proportion plus élevée d'entreprises déclarant des programmes d'aide financière à leurs employés pour des activités de formation en dehors des heures de travail ; et la proportion de bénéficiaires est également plus forte que la moyenne générale au Canada. En outre, le Québec se distingue du reste du pays par le fait qu'une plus forte proportion de bénéficiaires y reçoit une formation de longue durée.

L'enquête du Conseil économique du Canada (1979) laisse entendre, par contre, que, non seulement, moins d'entreprises québécoises déclarent des activités de formation mais encore que la proportion d'entreprises réalisant des activités de longue durée y est inférieure à celle de l'ensemble du pays. Ces informations, à première vue, contradictoires nous portent à faire le commentaire suivant : il se pourrait que les activités, au Québec, soient plus concentrées. Moins d'entreprises auraient des programmes de formation de longue durée mais, parmi celles qui en ont, la proportion de bénéficiaires serait plus élevée.

Parmi les autres informations décrivant la situation dans l'ensemble du pays, les plus significatives sont les suivantes :

- Ces enquêtes montrent que les activités de formation de longue durée occupent une place assez restreinte.
- En règle générale, la majeure partie des activités assure une formation dite professionnelle, directement reliée à la tâche ou au poste occupé.
- Les méthodes de formation en vigueur dans les entreprises sont diversifiées, de sorte que la formation en classe ou en milieu de travail sont largement utilisées et souvent les deux à la fois.

En ce qui concerne le contrôle des activités de formation, troisième paramètre analysé dans notre sondage, seule l'enquête menée par la Commission Adams fournit quelques indications, pour l'ensemble du pays seulement. Ainsi, y apprend-on qu'une forte proportion des programmes de formation en vigueur dans les entreprises ont été implantés à l'initiative des employeurs. Certaines entreprises déclarent des activités mises en place conformément aux dispositions de conventions collectives ou en fonction d'autres ententes, mais il semble que ce genre de situation soit relativement peu fréquent.

Notre sondage nous a permis de brosser un rapide tableau des entreprises au Québec. Ainsi, 68% des entreprises emploient de 20 à 99 employés, 24% de 100 à 499 employés et 15% 500 employés et plus. Par contre, si les petites entreprises sont nombreuses, elles ne regroupent que 8,5% des employés, alors que les entreprises de 100 à 499 en regroupent 13% et les grandes entreprises de plus de 500 regroupent 78% des employés.

Rappelons, par ailleurs, que 15% des entreprises font partie du secteur public et parapublic et regroupent 35% de la main-d'oeuvre ; ces milieux de travail, fonctionnant habituellement sur une base stable, hiérarchique et bureaucratique, impriment à la gestion du personnel un caractère organisationnel très élevé. À cela s'ajoute une seconde particularité, il s'agit d'un milieu de travail moins soumis, comparativement au secteur privé, aux impératifs de la rentabilité économique, mais plus dépendant d'impératifs d'ordre politique[(1)].

Dans le secteur privé, on distingue, premièrement, les entreprises dites **intégrées**, qui regroupent toutes les firmes qui ont un lien de parenté avec d'autres entreprises. Il s'agit des maisons mères, des filiales, des divisions ou des « holdings ». 35% de notre échantillon est composé de ce type d'entreprises et 50% de la main-d'oeuvre totale y travaille. Comme elles possèdent souvent un contrôle relativement important de leur marché, elles connaissent généralement une bonne stabilité économique. L'organisation du travail y fait appel à une planification serrée, ce qui se traduit par une

gestion de la main-d'oeuvre organisée et bureaucratisée, de même que par des investissements dans ce qu'il est convenu d'appeler le développement et la recherche.

La seconde distinction dans le secteur privé concerne les entreprises **indépendantes** : 50% du total des entreprises consultées appartiennent à cette catégorie mais ne regroupent que 15% de la main-d'oeuvre totale. Dans la majorité des cas, ces entreprises connaissent une situation économique plus précaire se traduisant par une planification beaucoup plus faible et une gestion du personnel beaucoup moins organisée et bureaucratisée. Les travailleurs des marchés secondaires appartiennent dans une forte proportion à ces entreprises.

3.3.2.1 Les inégalités d'accès aux différents types de formation

À partir des données de ce sondage, nous avons pu cerner différents types de formation en entreprise, la formation « sur le tas », la formation organisée durant les heures de travail, dans le cadre d'activités « ad hoc » ou à l'intérieur de programmes ou de politiques de formation, et le remboursement, en tout ou en partie, des frais de scolarité pour les activités en dehors des heures de travail[illegible]. La formation syndicale et l'apprentissage en entreprise n'ont été que partiellement explorés[illegible] dans le questionnaire téléphonique, ne relevant pas spécifiquement de l'entreprise comme les autres types de formation.

A) La formation des apprentis

Le secteur privé a deux fois plus recours à des apprentis que le secteur public et les apprentis se retrouvent surtout dans le secteur secondaire (métiers spécialisés).

Ainsi, au cours du dernier exercice financier, 23% des entreprises du secteur privé et 11% de celles du secteur public et parapublic ont employé des apprentis dans des métiers régis par un décret ou des règlements. Cette pratique est deux fois plus fréquente dans le secteur secondaire que dans le secteur tertiaire ou le secteur primaire, et se retrouve surtout dans les entreprises où les travailleurs et les travailleuses sont syndiqués, 28,5% contre 13% dans les entreprises où les travailleurs et les travailleuses ne sont pas syndiqués. La taille et les actifs de l'entreprise n'ont pas d'impact significatif sur le fait d'avoir ou non des pratiques d'apprentissage comme le signale le rapport du Centre de sondage[illegible]. L'enquête du Conseil économique du Canada en 1979, qui portait sur les programmes et non sur les activités d'apprentissage, révélait que le pourcentage d'entreprises déclarant des programmes d'apprentissage était nettement plus faible au Québec (4%) que dans l'ensemble du pays (16%). L'Ontario, avec 17%, se situait assez près de la moyenne nationale[illegible].

B) La formation syndicale

La formation syndicale est plus fréquente dans les grandes entreprises publiques et parapubliques.

Quant à la formation syndicale, 20% des entreprises privées et 47,5% des entreprises publiques et parapubliques ont signalé qu'il existait, chez elles, une entente avec les syndicats permettant à leurs employés de recevoir une formation syndicale durant les heures de travail. Cette pratique est plus fréquente dans les grandes entreprises (500 et plus) 42%, que dans les moyennes (100 à 499) 32%, ou les petites (20 à 99) 16%, et diffère selon l'endroit où se situe l'entreprise.

C) *La formation « sur le tas »**

17% des entreprises au Québec ne font que de la formation « sur le tas ».

* Par formation « sur le tas », on entend une formation reliée au travail et se déroulant en totalité sur le poste de travail ou sur le lieu de production.

Les entreprises qui ne font que de la formation « sur le tas » représentent 19% des entreprises privées, dont 13% dans les entreprises intégrées, 24% dans les entreprises indépendantes, et seulement 4% des entreprises publiques et parapubliques. Globalement, **17% des entreprises au Québec ne font que de la formation « sur le tas »**[19]. Cela ne représente cependant que 4,5% de la main-d'oeuvre des entreprises de plus de 20 employés au Québec. Par rapport au nombre d'entreprises qui donnent uniquement ce type de formation, le pourcentage de bénéficiaires est relativement élevé (23%), alors que le pourcentage de bénéficiaires dans l'ensemble des entreprises ayant offert de la formation « sur le tas » ou organisée, durant ou en dehors des heures de travail, s'élève à 37%.

50% des bénéficiaires de formation « sur le tas » dans le textile relèvent d'entreprises qui ne donnent qu'une formation « sur le tas ». La situation est presque identique (44%) dans la construction.

La formation « sur le tas » se retrouve davantage dans les entreprises comme le textile et les produits manufacturiers. Dans le secteur tertiaire, ce sont surtout les services et le commerce qui donnent ce type de formation; néanmoins, **c'est surtout l'apanage des entreprises indépendantes**. Les entreprises intégrées du secteur privé s'apparentant plus aux entreprises publiques donnent relativement peu ce type de formation uniquement.

4% seulement des grandes entreprises donnent uniquement une formation « sur le tas » à leurs travailleurs et travailleuses comparativement à 20% des entreprises de 20 à 99 employés.

Par ailleurs, on constate par exemple que la **taille** est un facteur important dans la répartition des entreprises qui donnent une formation « sur le tas » uniquement. La délimitation très nette se fait entre les entreprises de moins de 500 employés et celles qui ont plus de 500 employés. Les grandes entreprises, comme nous le verrons plus loin, ne se contentent pas de donner une formation « sur le tas ». Elles ont, en général, d'autres activités de formation, organisées ou non, dans le cadre de programmes ou de politiques de formation.

La formation « sur le tas » ne tend pas à diminuer quand les entreprises se dotent de programmes plus ou moins sophistiqués de formation, au contraire.

En effet, la quasi totalité des bénéficiaires de la formation « sur le tas » proviennent de grandes entreprises (92%) ou de moyennes entreprises (77%) qui donnent, par ailleurs, une formation organisée durant ou en dehors des heures de travail, en général dans le cadre de programmes ou de politiques de formation. **De plus, 86% des grandes entreprises donnent une formation « sur le tas »**. Ce qui montre bien que ce type de formation est loin d'être une pratique désuète, qui tend à disparaître quand les entreprises se dotent de programmes plus ou moins sophistiqués de formation. Contrairement à certaines petites entreprises qui semblent n'avoir guère le choix de faire autre chose, la formation « sur le tas » est une pratique essentielle de stratégie économique de la grande entreprise.

Dans les petites entreprises, 54% des bénéficiaires d'activités de formation n'ont bénéficié que d'une formation « sur le tas », alors que dans les moyennes entreprises ceux qui n'ont bénéficié que de ce type de formation représentent 8% seulement des bénéficiaires.

La formation sur le tas comme unique formation est le plus souvent le fait de petites entreprises privées à faibles actifs, à forte proportion d'ouvriers le plus souvent non syndiqués.

Les actifs financiers de l'entreprise sont également un facteur de différenciation. Ils sont cependant très souvent liés à la taille de l'entreprise. Ainsi 5% des entreprises ayant des actifs de dix $ millions et plus donnent uniquement une formation « sur le tas » contre 17% dans les entreprises ayant des actifs inférieurs à dix $ millions.

On remarque également que les entreprises qui donnent uniquement une formation « sur le tas » sont surtout des entreprises où le pourcentage de travailleurs spécialisés et non spécialisés est très élevé (plus de 75%), et assez souvent non syndiqués.

En résumé, nous pouvons dire que la formation « sur le tas » se retrouve dans presque toutes les entreprises de 20 employés et plus. Dans le cas des petites entreprises, la moitié des bénéficiaires de ce type de formation n'ont pas reçu autre chose qu'une formation « sur le tas ». C'est le cas principalement des travailleurs et travailleuses du textile et de la construction[illegible]

D) La formation organisée (durant et en dehors des heures de travail)

Nous avons dit précédemment que 17% des entreprises au Québec de plus de 20 employés donnaient uniquement une formation « sur le tas ». Par contre **66%** des entreprises offrent autre chose que ce type de formation soit **15,5%** qui donnent seulement une formation **durant les heures de travail, 11%** qui se contentent de **rembourser** en tout ou en partie **les frais de scolarité** de leurs employés qui vont acquérir leur formation en dehors des heures de travail et **40%** donnent une formation **durant le temps de travail et remboursent des frais de scolarité. La formation organisée**, nettement plus fréquente, **concerne 91% de la main-d'oeuvre totale** employée dans les entreprises de 20 employés et plus et rejoint le pourcentage le plus élevé de bénéficiaires, soit **35% sur un total de 36% de bénéficiaires** d'activités de formation de toutes sortes, y compris la formation « sur le tas ».

Le textile et la construction sont les parents pauvres de la formation organisée ; l'administration publique et l'éducation, les secteurs favorisés.

De plus, cette formation a été le plus souvent (44,8% contre 21,8%) de la formation organisée dans le cadre de politiques ou de programmes « réguliers » de formation ; les bénéficiaires d'une formation se concentrant surtout dans les entreprises qui ont des programmes « réguliers » de formation (93,5%).

Les entreprises qui déclarent des activités organisées de formation sont plus nombreuses dans la production de services.

Là encore, ce sont les **grandes entreprises** de 500 employés et plus qui proportionnellement offrent le plus d'activités organisées, 91% par rapport à 56% seulement dans les entreprises de 20 à 99 employés, et **proportionnellement les bénéficiaires y sont le plus nombreux**.

Proportionnellement, plus d'entreprises du secteur public que du secteur privé donnent des activités de formation organisée.

Quand on analyse la répartition des entreprises selon le secteur public/parapublic et le secteur privé, on constate que la proportion d'entreprises qui déclarent des activités organisées de formation est nettement plus élevée dans le public que dans le privé (93% contre 62%). C'est la même constatation en ce qui a trait à la proportion d'activités organisées dans le cadre de programmes ou de politiques de formation. Là encore se présente des différences importantes entre les entreprises intégrées et les entreprises indépendantes : proportionnellement, il y a plus d'entreprises intégrées qui font des activités de formation organisées que d'entreprises indépendantes (76% contre 51,5%).

Par ailleurs, quand on examine la proportion de bénéficiaires dans les entreprises qui font des activités organisées, on remarque qu'elle est presque aussi élevée dans les entreprises intégrées (30%) que dans les entreprises publiques (26,5%), ce qui n'est pas le cas des entreprises indépendantes (22%). C'est dans les grandes entreprises que le pourcentage de bénéficiaires est le plus élevé.

La syndicalisation semble avoir un effet très réduit sur l'accès ou non à la formation organisée.

Contrairement à la formation « sur le tas » analysée précédemment, la proportion d'entreprises déclarant des activités organisées de formation est nettement plus élevée quand la proportion de cadres, de professionnels et d'employés de bureau est élevée. Par contre, elle est plus basse quand c'est la proportion d'ouvriers qualifiés ou non qualifiés qui est élevée. Quant à

l'effet de la syndicalisation, on constate que 67% des entreprises déclarant des activités organisées de formation ont des employés syndiqués, contre 61% là où il n'y a pas d'employés syndiqués, et que, proportionnellement, le pourcentage de bénéficiaires, là où les travailleurs ne sont pas syndiqués (28%), est très voisin de celui des entreprises où le personnel est syndiqué (30%).

En résumé, nous pouvons dire que la majorité des entreprises de 20 employés et plus donnent une formation organisée, durant et/ou en dehors des heures de travail. La presque totalité des bénéficiaires se retrouvent dans les entreprises qui ont des programmes « réguliers » de formation. Il s'agit surtout de grandes entreprises, particulièrement du secteur public. Dans le secteur privé, ce sont davantage les entreprises intégrées qui donnent ce type de formation. Par contre, le fait d'être une entreprise dont le personnel est syndiqué ne modifie guère la situation.

E) L'absence de formation

La construction et le textile : secteurs où il se donne moins de formation que partout ailleurs.

Alors que 17% des entreprises donnent une formation « sur le tas » et 66% une formation organisée, **17% des entreprises de 20 employés et plus ne donnent aucune formation à leurs travailleurs**. On constate que l'absence de formation touche **20% des entreprises de production de biens**, surtout la construction (31%), le textile (22%), et les industries du bois du meuble et du papier (20%), **contre 13,5% des entreprises de services**, spécialement le transport et les communications (24%), les services (21%), ensuite le commerce (14%). Moins de 5% des entreprises d'administration publique, santé et éducation, ne donnent pas de formation à leurs travailleurs et à leurs travailleuses.

Ce sont les petites entreprises privées qui dispensent le moins de formation à leurs employés.

La taille des entreprises est un facteur important dans la présence ou non de formation. Ainsi 24% des petites entreprises de 20 à 99 employés ne donnent aucune formation. Le pourcentage tombe à 7% dans les moyennes entreprises (100 à 499) et n'est plus que de 4% dans les grandes (500 et plus). Étant donné que, dans notre sondage, nous ne tenons pas compte des entreprises de moins de 20 employés et que c'est surtout dans les petites entreprises qu'il y a peu de formation, nos résultats auraient tendance à sous-estimer la proportion d'entreprises qui ne donnent aucune formation. Cependant, quand on examine le pourcentage de main-d'oeuvre concerné par les entreprises qui ne donnent aucune formation, c'est à peine 5% de la main-d'oeuvre totale.

L'absence de formation est davantage le lot des entreprises privées, 19%, contre 3% dans le public et, dans le secteur privé, ce sont les entreprises indépendantes surtout que cela concerne : 25% contre 11% dans les entreprises intégrées.

Par ailleurs, ce sont dans les entreprises où la proportion d'ouvriers qualifiés et non qualifiés est importante que le pourcentage d'absence de formation est le plus élevé (20%).

La syndicalisation intervient assez faiblement, 20% des entreprises qui n'ont pas de formation n'ont pas d'employés syndiqués, contre 14% qui ont des employés syndiqués.

Pourquoi ne donnent-elles pas de formation ?

Lors du sondage téléphonique où, par ailleurs, le taux de réponse a été exceptionnel (93%), nous avons essayé de savoir pourquoi ces entreprises ne donnaient pas de formation à leur travailleurs. La question a également été posée aux entreprises qui ne donnaient qu'une formation « sur le tas ». Le tableau suivant illustre le type de réponses reçues.

Tableau 25
Répartition des entreprises en fonction des raisons apportées pour expliquer l'absence de formation organisée dans les entreprises

	Entreprises n'ayant aucune activité de formation	Entreprises donnant une formation sur le tas seulement	Total
Pas de besoin en matière de formation	82,5	71,9	77,8
L'entreprise préfère recruter directement du personnel qualifié	11,6	8,1	9,8
L'entreprise ne peut se permettre de telles activités	4,8	8,1	6,7
La conjoncture est difficile	4,8	6,6	5,7
Il n'existe pas de programme	—	5,8	3,0
Il existe un manque d'intérêt de la part de la direction et/ou des employés	0,4	2,3	1,2
La formation déjà donnée était inadéquate	0,6	1,1	0,8
Programme de formation en préparation	—	0,6	0,3

1. Ces pourcentages ne peuvent être additionnés, plusieurs réponses étant possibles. Ajoutons que chacun d'eux a pour base le nombre des entreprises de l'échantillon sans formation organisée qui ont répondu à cette question (N = 308).

Source : C.I.F.A., Sondage sur les pratiques de formation en entreprise, Québec, 1980, Annexe 3, chapitre 4.

En général, ces entreprises ne ressentent pas de besoin de formation

La grande majorité de ces entreprises déclare ne pas avoir actuellement besoin de formation. Rappelons ici qu'il s'agit surtout de petites entreprises. 11% disent tout bonnement qu'elles préfèrent recruter directement le personnel qualifié dont elles ont besoin. C'est d'ailleurs ce qu'avaient relevé certaines enquêtes fédérales déjà citées. Toutefois un faible pourcentage des entreprises estime qu'elles ne peuvent se permettre, de donner une formation.

Du personnel qualifié et des moyens financiers pourraient être incitatifs.

A la question posée concernant les moyens qu'elles auraient jugés nécessaires pour pouvoir donner de la formation à leurs travailleurs et à leurs travailleuses, le manque de personnel qualifié a été mentionné dans 53% des cas (N = 90), les moyens financiers dans 31% des cas, le temps et les locaux dans 18% des cas, une politique de formation dans 15%. La motivation des employés n'a été soulevée que dans 4% des cas et une entente avec les syndicats dans 2% seulement des cas.

En résumé, il appert que peu d'entreprises ne donnent aucune formation. Ce sont davantage les petites entreprises du secteur privé (les entreprises indépendantes) qui sont dans cette situation. Elles disent, en général, ne pas ressentir de besoins en matière de formation pour les employés.

3.3.2.2. Les inégalités d'accès selon diverses caractéristiques des travailleurs et des travailleuses

Nous venons de voir que ce ne sont pas toutes les entreprises qui donnent une formation à leurs employés. Nous errons maintenant que les différentes catégories de travailleurs n'ont pas accès de la même façon à la formation qui est donnée par l'employeur. En effet, qu'il s'agisse de formation « sur le

las », formation organisée en activités « ad hoc » ou dans le cadre de véritables programmes ou politiques de formation, ***les cadres et les professionnels ont plus souvent accès à une formation que les employés de bureau et les travailleurs qualifiés. Quant aux travailleurs et travailleuses non qualifiés, ils sont réellement les parents pauvres de la formation en entreprise***. Notre sondage dans les entreprises a confirmé ce que des études européennes avaient révélé, et ce que mentionnent également, pour le Canada, les récentes enquêtes déjà citées, entre autres, l'enquête de Statistique Canada en 1973 qui portait sur les cours donnés par l'employeur.

Cette enquête révélait, entre autres, que les travailleurs qui reçoivent le plus de formation donnée par l'employeur sont les hommes de 25 à 34 ans, les membres des professions libérales, techniciens et administrateurs. Les manoeuvres, les travailleurs non spécialisés, les agriculteurs et les travailleurs agricoles sont réellement les exclus de la formation. Par ailleurs, les secteurs d'activités où il se fait peu de formation sont la construction, les industries manufacturières et le commerce.

A) Les inégalités d'accès selon la catégorie socioprofessionnelle

Selon les données du sondage, les entreprises qui donnent une formation organisée, durant les heures de travail sont plus nombreuses à en offrir aux cadres (40%) qu'aux « professionnels » (29%), aux employés de bureau (29%), ou aux ouvriers spécialisés (31%).

Dans les entreprises québécoises, les cadres et les « professionnels » sont ceux à qui on donne le plus de formation. Les laissés pour compte sont les ouvriers et ouvrières non spécialisés.

La différence la plus prononcée se situe entre les cadres (40%) et les ouvriers non spécialisés (12%).

Quant aux bénéficiaires de cette formation, on remarque que **les cadres**, déjà favorisés quant au nombre d'entreprises qui organisent des activités à leur intention, **sont, avec les « professionnels », les bénéficiaires les plus fréquents d'activités organisées**. Les employés de bureau et les ouvriers spécialisés connaissent une situation similaire; ils sont deux fois moins nombreux que les cadres et « professionnels » à profiter de telles activités. **Quant aux ouvriers et ouvrières non-spécialisés**, généralement peu scolarisés, pour qui une faible proportion d'entreprises mettent sur pied des activités organisées, ils sont peu nombreux à recevoir une formation. **À toutes fins utiles, ils sont des « laissés pour compte » du système de formation;** dans les entreprises où l'on organise des activités à l'intention des employés, ils sont neuf fois moins nombreux que les cadres ou les « professionnels » à en bénéficier.

On remarque également que dans le cas des activités organisées pour les cadres ou les « professionnels » et pour les employés de bureau, la proportion des bénéficiaires croît avec la taille de l'entreprise. Pour les ouvriers cependant, elle demeure relativement faible, peu importe la taille de l'entreprise.

De plus, parmi les cadres et les « professionnels », ceux du secteur public et des entreprises indépendantes sont proportionnellement plus nombreux à bénéficier d'une formation que leurs collègues des entreprises intégrées. Chez les employés de bureau, la proportion de bénéficiaires est plus élevée dans le secteur public que dans le secteur privé (entreprises intégrées et entreprises indépendantes). Quant aux ouvriers, peu importe le statut de l'entreprise, la proportion de bénéficiaires y est toujours plus faible. ***Ainsi, un ouvrier d'une entreprise indépendante a dix fois moins de chances d'être parmi les bénéficiaires d'une formation que le cadre travaillant dans le même type d'entreprise.***

Le fait d'être une entreprise dont les travailleurs et travailleuses sont syndiqués ne modifie guère la situation.

Quels que soient les secteurs de production (de biens ou de services), les cadres et « professionnels » sont plus favorisés que les autres employés. Quant à la syndicalisation, elle favorise légèrement plus les « professionnels » que les autres travailleurs. Dans le cas des autres employés (ouvriers), c'est l'inverse : la proportion d'entreprises qui donnent une formation durant les heures de travail est un peu plus élevée là où les travailleurs ne sont pas syndiqués que là où ils le sont.

En résumé, les cadres et les « professionnels » sont plus souvent les bénéficiaires d'activités de formation que les autres catégories de travailleurs. Par contre, les plus défavorisés au plan de la formation sont nettement les travailleurs et les travailleuses non qualifiés, et cela, quels que soient la taille ou le statut de l'entreprise.

B) Les inégalités d'accès selon le sexe

Les femmes se concentrent encore trop souvent dans certains types d'emplois peu qualifiés ou dans des emplois de bureau, et l'on pourrait penser que c'est la catégorie socioprofessionnelle de ces dernières qui conditionne l'accès ou non à une formation. Or, en plus de cette réalité, on constate que les travailleuses ont proportionnellement moins de possibilités en matière de formation que les travailleurs.

Comme le faisait remarquer Claude Dubar, *cette inégalité demeure, quelle que soit la catégorie socio-professionnelle, ce qui indique qu'il s'agit bien là d'un phénomène spécifique étroitement lié aux moindres chances de formation des femmes et à la sur-exploitation dont elles sont victimes dans la vie professionnelle et sociale.*[29]

Les raisons invoquées par de nombreux employeurs en ce domaine sont bien connues. Pourquoi investir dans la formation d'une personne qui risque de nous quitter n'importe quand ? Si la femme est célibataire on dira : « elle va se marier! »; si elle est mariée on dira : « elle va avoir des enfants! », et ne sachant plus que dire : « de toutes façons » la femme « a peur de prendre des responsabilités! », elle ne peut envisager des déplacements fréquents à cause de sa famille, elle n'aura pas l'autorité voulue, etc. Autant de préjugés expliquent que des employeurs hésitent à donner une formation à leur personnel féminin.

Il est très difficile, à travers les sondages, de cerner toute l'ampleur de l'inégal accès à la formation pour les femmes, car les sondages présentent difficilement des données par sexe étant donné que cela implique, au niveau de l'échantillonnage, un échantillon plus important, un dédoublement des réponses, donc des coûts plus élevés. C'est la principale limite que nous avons rencontrée dans notre sondage en entreprise. Cependant, les quelques données que nous avons pu utiliser semblent révéler certaines inégalités d'accès hommes/femmes.

Globalement, les entreprises ont des femmes et des hommes à leur service, mais une plus grande proportion d'entreprises donnent une formation (« sur le tas » et organisée) aux hommes. Par contre, compte tenu de leur proportion dans ces entreprises, dans l'ensemble, les femmes ont autant profité que les hommes d'une formation organisée, durant ou en dehors des heures de travail. Ceci illustre la concentration des femmes dans certaines entreprises et dans certains secteurs. Cependant, si on analyse la répartition des bénéficiaires dans le secteur de la production de biens, on remarque que, contrairement au secteur de la production de services où la proportion de bénéficiaires (hommes/femmes) est semblable, il y a eu, dans ce secteur, proportionnellement beaucoup plus de bénéficiaires masculins d'activités de formation (29,5% dans le cas des hommes et 6% dans le cas des femmes).

Les différences entre bénéficiaires hommes/femmes sont plus prononcées dans le cas des grandes entreprises (32% d'hommes et 21% de femmes). Cela ne joue pas dans le secteur public où la proportion de femmes bénéficiaires est légèrement supérieure (31% contre 26% chez les hommes).

En fait, les entreprises qui semblent les **plus défavorables aux femmes** en matière de formation **sont** les **entreprises intégrées** : une proportion de 30% d'hommes contre 13% de femmes ont bénéficié d'une formation dans ces entreprises. L'écart est plus prononcé dans le cas des entreprises **étrangères** : 36,5% d'hommes contre 8% de femmes bénéficiaires.

On constate également que les entreprises où il y a peu de cadres et de « professionnels », mais une forte proportion d'employés de bureau et d'employés qualifiés et non qualifiés, les différences hommes/femmes sont plus accentuées.

Les données de notre sondage ne nous permettent guère d'aller plus loin. Elles sont cependant un indicateur précieux : si l'on veut véritablement cerner l'inégalité d'accès à la formation selon le sexe, il ne faut pas se contenter de données globales, une analyse détaillée par secteurs d'emplois et catégories d'emplois s'impose.

Cependant, si un bon nombre d'entreprises préfèrent investir en formation chez les hommes, d'autres, par contre, commencent à réaliser que de nombreuses femmes ont des capacités qui peuvent se révéler du plus grand intérêt pour l'entreprise et acceptent plus volontiers de donner des programmes de formation à leurs employées.

3.3.2.3 Le congé-éducation, payé ou non payé

Nous avons examiné précédemment les conséquences d'un marché de travail segmenté et les différentes inégalités d'accès à la formation qui en découlent. Les travailleurs, et surtout les travailleuses non qualifiées, se concentrent dans ces marchés secondaires qui sont, comme nous l'avons vu, l'apanage d'un grand nombre de petites entreprises où il se fait relativement peu de formation durant les heures de travail. Dans cette section nous aborderons le sujet du congé plus ou moins large, dont peuvent bénéficier certains travailleurs, appelé communément « congé-éducation ».

Nous ferons un bref rappel des situations étrangères et canadiennes en cette matière avant d'analyser celle du Québec où elle est au point mort. En effet, les employeurs québécois sont extrêmement réticents à l'égard du congé-éducation. Pour leur part, les employés, surtout en cette période de crise économique, se préoccupent davantage de garder leur emploi. Les syndicats, quant à eux, se sont d'abord préoccupés de revendiquer des augmentations de salaires et de meilleures conditions de travail pour leurs membres, avant de mener, pour eux, des « batailles » pour un congé-éducation.

A) Le congé-éducation à l'étranger

Certains pays ont reconnu le droit de l'individu à un congé payé d'éducation

Contrairement au Québec, au Canada ou aux États-Unis, certains pays européens se sont donnés une politique de congé payé d'éducation. C'est le cas de la Suède, de l'Italie, de la France, de la Belgique par exemple qui reconnaissent le droit de l'individu à un congé payé, réglementé par une loi nationale qui appelle des dispositions d'application paritairement négociées. Alors qu'au Royaume-Uni, aux États-Unis ou au Canada, ce sont les employeurs qui accordent ou non un congé aux fins d'éducation.

Définition du congé-éducation payé (O.I.T.), article 1 :
Congé-éducation payé signifie un congé accordé à un travailleur à des fins éducatives pour une période déterminée, pendant des heures de travail avec versement de prestations financières adéquates.

La formule du congé-éducation payé s'est imposée dès le début des années 60 dans les organismes internationaux comme un élément important sinon essentiel pour l'exercice, par les adultes, de leur droit à la formation. Le congé-éducation est devenu, dans certains pays, un droit reconnu au salarié, déterminé et organisé au terme de négociations collectives entre les différents partenaires sociaux et réglementé par une législation.

Sous la pression des syndicats des travailleurs de divers pays, l'Organisation internationale du travail a abordé le congé-éducation dès 1965 et, en 1974, ses travaux ont débouché sur une convention (140) et une réglementation (148) en regard du congé-éducation payé. Cette convention fut le résultat des compromis entre les partenaires membres de l'O.I.T.

Article 2 :
Tout membre devra formuler et appliquer une politique visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux conditions et usages nationaux et au besoin par étapes, l'octroi de congé-éducation payé à des fins :
a) de formation à tous les niveaux ;
b) d'éducation générale, sociale ou civique ;
c) d'éducation syndicale.

Source : Conférence générale de l'Organisation internationale du travail, Genève 5 juin 1976, 59e session.

D'autres organisations internationales comme l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (O.C.D.E.) ou l'Unesco, ont elles aussi beaucoup contribué au débat sur ce thème : l'O.C.D.E. en développant la notion d'éducation récurrente, et l'Unesco en adoptant une recommandation sur le développement de l'éducation des adultes en 1976, recommandation en 67 points dont l'un était de *promouvoir l'octroi de congés à des fins éducatives, pendant les heures de travail, avec maintien de rémunération ou versement d'une rémunération de substitution et compensation du coût de l'éducation reçue*.

a) Le congé-éducation comme droit des individus

Les systèmes de congé-éducation sont très diversifiés d'un pays à l'autre. Certains pays comme la France (1971), l'Italie (1973), la Suède (1975), la Belgique (1973), la Yougoslavie (1975) ont opté pour la reconnaissance d'un congé-éducation comme **droit aux individus**. Les buts poursuivis sont *la mobilité sociale et le droit de l'individu à une formation professionnelle, à l'éducation et à la culture. Il y a cumul de deux droits pour le travailleur, celui de choisir le cours qu'il veut suivre (dans le cadre, il est vrai, d'un ensemble de règles relatives aux choix des enseignements et des institutions qui les délivrent) et celui de s'absenter de son travail à cette fin*.

La formation dite « professionnelle » s'est taillée la part du lion dans ces systèmes de congé-éducation au détriment des autres formations.

Bien que la plupart des systèmes de congé-éducation aient inclus au début les trois types de formation : professionnelle, générale, et éducation syndicale, dans les faits, c'est la formation dite « professionnelle » qui s'est taillée la part du lion dans l'utilisation de ces systèmes de congé-éducation.

Même l'Italie qui reconnait un droit à l'étude permettant la formation sociale et culturelle des travailleurs sur le temps de travail avec rémunération (banque de 150 heures) subit, comme le signale l'I.C.E.A., des pressions qui *semblent extrêmement fortes et variées pour infléchir l'usage du congé-éducation vers la formation professionnelle*.

L'extension de la formation générale sociale et culturelle au champ du congé-éducation soulève des oppositions et pose des problèmes comme le faisait remarquer le rapport de l'O.C.D.E. sur le congé-éducation. Ainsi, la majorité des employeurs considèrent qu'ils n'ont pas à combler les lacunes du système de formation initiale et que c'est du ressort de l'État de préparer la main-d'oeuvre et de lui fournir la formation de base et générale dont elle a besoin.

Par contre, une augmentation du niveau culturel des travailleurs doit normalement accroître la participation aux affaires politiques mais aussi économiques de la société. Ceci implique que les structures des entreprises et les conditions de travail se transforment dans le sens d'une plus grande participation des travailleurs. Nous développerons ce point dans la partie du document qui traite de la participation des adultes.

La durée du congé-éducation varie d'un pays à l'autre. En France et en Suède, le nombre d'heures est égal au nombre d'heures de cours suivis; en Belgique et en Italie, où existe le système de crédit d'heures, la compensation n'est que partielle.

Règle générale
Le financement est réparti entre l'État et les employeurs, mais ces coûts sont en fait reportés sur l'ensemble de la population.

La règle générale est le partage du financement entre l'État et les employeurs. Le financement est assuré par une taxe sur les salaires versés. Cette taxe peut être à la charge exclusive de l'employeur comme en France ou partagée entre l'État et les employeurs comme en Belgique. En Yougoslavie, ce sont les collectivités territoriales, dans le cadre de l'autogestion, qui gèrent et financent la formation.

Comme on le signalait dans le rapport de l'O.C.D.E. sur le congé-formation, *le type de financement retenu, faisant appel à un effort important des entreprises, ne permet pas de savoir qui supporte, en définitive, la charge financière des systèmes. En règle générale, les cotisations des entreprises sont considérées fiscalement comme des charges sociales, c'est-à-dire qu'elles sont comptabilisées comme des frais généraux et viennent donc en déduction des bénéfices imposables. Il serait nécessaire de connaître précisément les différents régimes d'imposition des entreprises pour y voir clair. On peut cependant estimer que cette charge supplémentaire est répercutée dans le prix, peut-être pas immédiatement, mais au moins à moyen terme et sans doute partiellement.*

En résumé, même si le congé-éducation entre dans la catégorie des « conquêtes sociales » au même titre que les garanties contre la maladie et les régimes de pensions de vieillesse, le problème est donc d'organiser le dispositif pour le rendre efficace tant du point de vue social que du point de vue individuel.

De nombreux problèmes d'application et surtout un faible pourcentage de bénéficiaires ont grandement entaché cette « conquête sociale ».

Le congé-éducation pose certains problèmes dans son application

La France, par exemple, est au prise avec un congé-éducation qui bénéficie aux cadres surtout ou aux plus scolarisés. Une pléthore d'institutions privées de formation drainent la majorité des fonds de la taxe aux entreprises. De plus, un manque d'information et la complexité, pour un grand nombre de travailleurs et de travailleuses, des dédales administratifs et formulaires de toutes sortes à remplir, font que peu de salariés revendiquent et exercent effectivement le droit à ce congé.

Le fait que des organisations syndicales assurent elles-mêmes l'information sur le congé-éducation a amené un plus grand nombre de travailleurs à en bénéficier, c'est le cas de l'Italie et de la Suède. Catherine Lecave signale, dans son étude sur l'Italie, que les militants syndicaux formaient le plus gros des inscriptions en 1973, mais, en 1977, les salariés constituaient 77% du groupe des bénéficiaires; les autres étant des travailleurs marginaux, des chômeurs, des femmes hors du marché du travail. Les syndicats, jouant un rôle majeur dans la gestion des congés, s'occupent avec certains groupes d'enseignants de faire de la publicité pour des cours, par voie d'affichage et de tracts dans les quartiers urbains et dans les entreprises. En Suède, les organisations syndicales jouent *depuis longtemps un rôle majeur dans l'aménagement des conditions de travail dans l'entreprise, ce qui les a amenés à se préoccuper de la formation de leurs membres. Ils ont revendiqué et obtenu de participer aux décisions dans ce domaine et ont toujours appuyé fortement le congé-éducation.*

Nonobstant certains efforts entrepris par la partie syndicale, d'autres facteurs font que les travailleurs et travailleuses ne sont pas incités à revendiquer ce droit, dont la faible répercussion du congé-éducation sur la promotio; des salariés se vérifie surtout pour les non-cadres. De plus, ceux qui ont gardé un mauvais souvenir de l'école ne voient guère comment, une fois adultes, ils pourraient espérer quelque chose d'un retour à l'éducation des adultes du système public.

Par ailleurs, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, les petites entrep.rises éprouvent beaucoup de difficultés à libérer leurs travailleurs aux fins de congé-éducation. Ces entreprises, en dehors de la formation sur le tas, ne font pas de formation durant les heures de travail, et rarement l'employeur acceptera la demande de congé d'un travailleur. Il faut dire qu'en période de crise de l'emploi, il est peu probable que l'employé cherche à prendre un congé-éducation qui risque de se terminer par un « congé de son employe.ır », surtout dans le cas d'employés non syndiqués.

Dans tous les pays, très peu d'efforts ont été faits jusqu'à ce jour pour étendre ce congé d: formation payé à d'autres catégories de travailleurs (travailleurs et travailleuses à temps partiel, à domicile, dans une entreprise familiale et même au foyer).

b) Le congé-éducation comme politique des entreprises

Le congé-éducation : politique de formation de certaines entreprises.

La situation au Royaume-Uni et aux États-Unis ne donne pas lieu à de véritable congé-éducation avec reconnaissance d'un droit individuel, bien que, comme le fait remarquer Pierre Paquet, de nombreuses politiques de congé-éducation existent en fait dans ces pays.

Le congé-éducation : réponse aux besoins du système économique.

Au Royaume-Uni, le congé-éducation est presque exclusivement accordé dans un but professionnel et destiné avant tout à répondre aux besoins du système économique. *Les lois de 1964 sur la formation industrielle et de 1973 sur l'emploi et la formation ne se préoccupent pas du droit individuel à l'éducation mais du volume et de la qualité de la formation comme un investissement national.* Si bien qce **l'employeur a toute latitude pour refuser un congé-éducation s'il considère qu'il n'a pas intérêt à l'accorder**. De plus, il est également libre de le financer ou pas. En général, les travailleurs qui vont en congé de formation sont des travailleurs sélectionnés pour répondre aux besoi.ıs de formation des entreprises.

Quant aux États-Unis, l'I.C.E.A. faisait remarquer que ce pays, considéré comme le plus riche au monde, n'a pas cru bon de se donner *un programme global d'éducation des adultes et encore moins de congé-éducation payé*. Le professeur Herbert Levine précise cependant, dans le cadre des travaux sur le congé-formation de l'O.C.D.E., qu'*en dépit du fait que l'on n'a pas encore réussi à mettre en place l'appareil national de planification, qui créerait, administrerait et évaluerait les programmes relatifs à la formation, les moyens d'instruction offerts aux États-Unis aux travailleurs et à leurs familles soutiennent honorablement la comparaison avec ceux qui existent effectivement dans la plupart des pays.*

L'examen de la situation américaine doit donc tenir compte des nombreuses politiques et pratiques de formation existantes, formules d'apprentissage, de formation en général, pratiques courantes de remboursement de frais de scolarité, caisses de formation du genre « fonds de pension », etc.

Le congé-éducation est sous contrôle quasi exclusif de l'employeur.

Cependant, les politiques de congé-éducation aux États-Unis sont en général restrictives. L'O.C.D.E. signalait qu'en 1976, 138 entreprises privées américaines ont accepté aux termes de conventions collectives, d'octroyer des congés-éducation au million de travailleurs et travailleuses qu'elles emploient.

Les objectifs des congés sont d'abord et avant tout la formation professionnelle liée immédiatement à l'emploi ou inscrite dans un plan de carrière ; la réintégration des bénéficiaires dans leur emploi ainsi que la garantie de leur ancienneté et de leurs bénéfices marginaux sont généralement assurées. La « plupart » des congés-éducation seraient payés, si la formation était agréée par l'employeur, sauf pour la formation syndicale ; ainsi ce sont les syndicats qui paient les congés-éducation des quelques 20 à 30 000 représentants qui participent à des sessions de formation syndicale. Les « appareils de formation » peuvent être aussi bien l'entreprise ou les institutions publiques d'enseignement.

Source : I.C.E.A. pour le compte du ministère de l'Éducation, *Congés-éducation*, travaux d'approfondissement, document no 8.

Les réglementations internes des entreprises américaines relatives aux congés s'appliquent surtout aux salariés ayant un certain minimum d'ancienneté dans l'entreprise. Les organismes publics et les entreprises privées octroyent ce type de congés pour favoriser 1) l'acquisition d'une formation et d'un avancement professionnels, 2) la poursuite d'études universitaires axées sur une progression professionnelle et 3) l'acquisition d'une formation syndicale.

La réintégration dans leur emploi des travailleurs et travailleuses qui prennent ces congés d'étude est en général garantie dans une certaine mesure. Ils gardent presque toujours leurs droits d'ancienneté et dans certains cas, ces droits continuent même de s'accumuler pendant la durée des congés. Leurs droits à la pension et aux diverses prestations d'assurances sont apparemment maintenus dans la plupart des entreprises qui offrent de tels congés.

Les possibilités de congés d'études offertes dans le secteur privé américain ne résultent pas d'une législation fédérale ou d'un État. Il semble qu'aucun organisme législatif n'ait jamais envisagé une telle législation aux États-Unis. Dans le secteur public, il existe en revanche des lois, décrets présidentiels et règlements de la fonction publique qui prévoient l'octroi de congés d'étude pour les fonctionnaires désireux d'améliorer leur efficacité professionnelle ou de se préparer à assumer de plus grandes responsabilités. La loi sur la formation des fonctionnaires (Public Law 85-507), le décret-loi 10800, des directives présidentielles et des règlements de la fonction publique peuvent être cités pour illustrer ceci. Les administrations des États offrent également des possibilités d'instruction et de formation à leurs employés. De plus, la durée de ces congés-éducation peut varier de quelques jours à un an et plus.

B) Le congé-éducation au Canada

Le Canada n'a pas ratifié la Convention internationale du travail sur le congé-éducation.

Au Canada, il n'existe pas de politique de congé-éducation et le gouvernement canadien n'a pas ratifié la convention no 140 de l'Organisation internationale du travail (O.I.T.), mentionnée précédemment.

En 1976, le Congrès du travail du Canada (C.T.C.) a fait une déclaration de principe analogue à la recommandation de l'O.I.T. sur le congé-éducation payé et depuis lors, plusieurs syndicats ont négocié des clauses relatives au congé-éducation, entre autres, les Travailleurs unis de l'automobile, le Syndicat des métallos, l'Association internationale des machinistes, le Syndicat canadien de la fonction publique, la Fraternité internationale des ouvriers en électricité, l'Union canadienne des ouvriers unis des brasseries et autres.

Les associations d'employés de bureau et de travailleurs professionnels ont été particulièrement actives dans ce domaine. Par ailleurs, la question du congé-éducation a fait des percées depuis longtemps chez les enseignants, les infirmières, les professeurs d'université et les fonctionnaires.

Rappelons enfin qu'un projet de loi sur le congé-éducation a été déposé récemment au Nouveau-Brunswick et le Conseil supérieur de l'éducation au Québec a recommandé au gouvernement provincial de prendre des mesures à cet égard. Plusieurs commissions canadiennes, chargées de s'occuper de divers aspects de l'éducation, ont recommandé que des mesures soient prises au sujet de l'éducation continue et du congé-éducation.

a) Le congé-éducation : les principales conclusions de la Commission Adams

En mai 1978, fut créée par le gouvernement fédéral la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité. Cette commission remit son rapport en juin 1979. Elle fournissait pour la première fois certaines données relatives au congé-éducation à partir d'un échantillon représentatif d'entreprises à travers le Canada. Aucune donnée spécifique sur le Québec n'a été rendue publique jusqu'à maintenant. Nous résumerons ici les principaux résultats obtenus par la Commission Adams.

Moins de 10% des entreprises ont déclaré avoir un plan ou une politique de congé-éducation. Toutefois, celles-ci regroupent 40% du total des employés concernés par l'enquête. L'analyse plus détaillée, par catégorie d'employés, montre que les cadres, spécialistes et gestionnaires jouissent d'une meilleure situation : un peu plus d'entreprises déclarent des programmes à leur intention ; la proportion de cadres (54,6%) couverts par ces plans est nettement plus élevée que la moyenne. À l'inverse, les travailleurs de la catégorie « autres » (employés et ouvriers qualifiés et non qualifiés) sont moins nombreux que la moyenne (32,6%).

Par ailleurs, la proportion de travailleurs qui ont bénéficié d'un congé-éducation en 1978 est assez limitée. Si l'on ne retient que les entreprises où de tels plans existent, le pourcentage atteint 1,0% des travailleurs. Si l'on considère plutôt l'ensemble des travailleurs concernés par l'enquête, il est alors de 0,4%. Là encore se superposent des écarts assez marqués entre bénéficiaires, selon leur catégorie occupationnelle.

Les cadres, spécialistes et gestionnaires sont ceux qui profitent le plus de ces programmes. Ils représentent 37,8% des bénéficiaires alors qu'ils composent 16,3% de la main-d'oeuvre dans les entreprises où ces plans sont en vigueur. À l'inverse, les travailleurs de la catégorie « autres » qui comptent pour 56,8% de la main-d'oeuvre de ces entreprises fournissent 34,8% des bénéficiaires.

Peu de travailleurs profitent dans les faits d'un congé-éducation. On peut toutefois se demander quelles sont les caractéristiques de ces quelques milliers de travailleurs (10 368 au total).

59% des bénéficiaires ont entre 35 et 54 ans (cette tranche d'âge représentait au moment de l'enquête, en décembre 1978, à peu près 36% de l'ensemble des travailleurs rémunérés) et 41% ont entre 20 et 34 ans (43% des travailleurs rémunérés se situaient dans cette tranche d'âge en décembre 1978). À toutes fins utiles, les travailleurs de moins de 20 ans ou de plus de 55 ans se trouvent exclus de ce bénéfice. L'analyse par catégorie d'employés fait ressortir des situations assez différentes cependant. Une forte majorité des cadres (88%) et des employés de bureau (84%) bénéficiant de congés-éducation ont entre 35 et 54 ans. Mais la quasi totalité des travailleurs de la catégorie « autres » (96%) appartiennent à la tranche des 20 à 34 ans.

Les femmes sont légèrement sur-représentées (38%) parmi les bénéficiaires car elles comptent pour 33% de la main-d'oeuvre dans les entreprises où de tels congés existent. Cet écart est dû au nombre plus important de femmes (46%) ayant obtenu un congé-éducation dans la catégorie des cadres, spécialistes et gestionnaires.

Deux secteurs (services et administration publique) regroupent à eux seuls les 9/10 des travailleurs ayant obtenu un congé-éducation en 1978. Tous les autres secteurs réunis dépassent à peine les 10%.

Dans la plupart des cas (8,7% des entreprises, couvrant 35,9% de la main-d'oeuvre totale) ces congés sont offerts aux employés dans la mesure où il s'agit d'une formation reliée à l'emploi. S'il s'agit de formation syndicale ou encore de formation générale ou sociale, les possibilités diminuent nettement: moins de 14% des employés sont touchés par de tels congés. L'analyse par catégorie d'employés montre que les cadres, spécialistes et gestionnaires sont mieux couverts que la moyenne, à la fois pour la formation reliée à l'emploi (49%) où la moyenne est de 35,9%, et pour la formation générale ou sociale (22,5% contre une moyenne de 13,7%). Les travailleurs de la catégorie « autres » sont défavorisés, peu importe le genre de formation.

Les trois quarts des congés-éducation accordés en 1978 s'étalaient sur une période de six à neuf mois, coïncidant « avec la durée de l'année scolaire ». Cette situation s'applique particulièrement aux employés de bureau (89%) et aux travailleurs de la catégorie « autres » (85%). Parmi les cadres, spécialistes et gestionnaires cependant, une quantité non négligeable d'employés (33%) ont reçu une formation plus longue.

Dans la majorité des cas ces programmes ont été implantés unilatéralement par l'employeur (7,9% des entreprises couvrant 28,6% de la main-d'oeuvre totale). La mise en place d'un programme ou d'une politique de congé-éducation, suite à la négociation d'une convention collective ou encore suite à une autre forme d'entente, est sensiblement moins fréquente. Le détail de l'analyse par catégorie d'employés montre que les programmes mis en place par l'employeur seul servent mieux les cadres, spécialistes et gestionnaires (45% sont concernés) que les employés de la catégorie autres (21%). Mais à l'inverse, l'on rejoint mieux ces derniers (10,5%) que les cadres (4,4%) par des congés lorsqu'ils font l'objet de négociation dans une convention collective.

Parmi les conditions les plus fréquentes dont sont assortis les congés-éducation, on note la rémunération partielle ou totale du travailleur (5,5% des entreprises, concernant 21,9% de la main-d'oeuvre totale de l'enquête) et le paiement, en tout ou en partie, des frais de scolarité (6,1% des entreprises impliquant 27,2% des employés). Pour ces deux types de mesures, les cadres et les employés de bureau sont plus avantagés que les travailleurs de la catégorie « autres ».

Sur le principe du congé-éducation, l'unanimité se fait; pour tout le reste, les divergences sont très fortes.

En ce qui concerne les oppositions ou les consensus sur ce sujet controversé du congé-éducation, le rapport Adams signale que dans les mémoires déposés à la Commission: **il n'y a pas eu d'importante opposition de principe au congé-éducation**.

Les représentants des travailleurs, du patronat et des enseignants ont exprimé l'avis qu'un certain laps de temps passé loin du travail à des fins éducatives pouvait être enrichissant dans certains cas particuliers en vue d'atteindre des objectifs précis. Le principal sujet de controverse porté devant la Commission Adams concernait la nécessité d'une initiative gouvernementale. Des représentants du mouvement syndical et de nombreux spécialistes de l'éducation étaient d'avis que les occasions d'éducation et de formation offertes à l'heure actuelle étaient insuffisantes. Par ailleurs, en général, les représentants du patronat estiment que l'éducation est une responsabilité individuelle et sociale et qu'il ne faut pas s'attendre à voir l'industrie se charger de tout le poids financier du congé-éducation. Dans l'ensemble, les représentants du patronat ont exprimé l'avis que le droit universel au congé-éducation n'était pas la solution appropriée aux problèmes existants.

Dans son rapport, la Commission Adams a recommandé entre autres la ratification de la convention no 140 de l'O.I.T. : « *Nous recommandons que le gouvernement canadien ratifie la convention no 140 de l'Organisation internationale du travail. Ce faisant, le Canada démontrerait son engagement aux buts que nous venons de mentionner et reconnaîtrait que le congé-éducation est une méthode appropriée et parfois même nécessaire pour réaliser ces objectifs. Pour se conformer à la convention, le Canada devra énoncer et appliquer une politique destinée à promouvoir l'octroi d'un congé-éducation payé aux fins de formation à tous les niveaux, d'éducation générale, sociale et civique d'éducation syndicale.* » On recommandait également le droit à un congé pour la formation syndicale, un congé de jour aux fins d'alphabétisation, et un régime enregistré du congé-éducation.

Le congé-éducation au Canada: un dossier en suspens.

Or, deux ans après le dépôt de ce rapport, on s'interroge encore sur les suites données à ces recommandations, les membres n'ayant pu s'entendre sur la nécessité d'un droit général au congé-éducation. La Commission s'était limitée à proposer que *le gouvernement suive les développements dans l'industrie et, si le besoin général de congé à des fins éducatives acceptables se faisait sentir dans l'avenir, la possibilité d'établir un droit général en ce sens devrait être étudiée*.

S'il n'existe pas de politique de congé-éducation au Canada, si cette idée n'a guère fait de chemin ces dernières années du côté gouvernemental, ceci ne veut pas dire que le gouvernement fédéral n'a pas mis en avant des politiques de formation de la main-d'oeuvre. Au contraire, nous verrons plus explicitement dans la sixième partie de ce document que ce fût la porte qu'il emprunta pour s'immiscer dans l'éducation de juridiction provinciale et ce, depuis de nombreuses années.

Voyons donc brièvement les politiques de formation professionnelle mises en avant par le gouvernement fédéral.

b) Les politiques de formation professionnelle du gouvernement fédéral

La conjoncture de la fin des années 50 a amené l'État à exercer un contrôle plus systématique sur les marchés de travail et à *mettre en place des programmes qui se voulaient une politique « active » de la main-d'oeuvre*.

En 1966, suivant en cela les propositions faites par l'O.C.D.E. en 1964 en vue de développer une politique active de main-d'oeuvre, le gouvernement fédéral crée le ministère de la **Main-d'oeuvre et de l'Immigration**. Ce ministère est appelé à remplir deux rôles majeurs : développer une connaissance complète des conditions des marchés de travail ; mettre sur pied un réseau d'agences aptes à fournir des services adéquats aux travailleurs et aux employeurs (les centres de main-d'oeuvre).

L'année suivante le gouvernement adopte une Loi sur la formation professionnelle des adultes, appelée « Bill C-278 ». Cette loi met fin aux programmes à frais partagés avec les provinces qui dataient de 1960, dans le cadre de la Loi d'assistance à la formation technique et professionnelle. Ces programmes à frais partagés étaient au nombre de dix. Le plus important concernait la formation des chômeurs que le gouvernement fédéral finançait jusqu'à 75%. Il y avait également un programme de formation en industrie, l'aide au recyclage, au perfectionnement, à l'apprentissage d'un métier, etc.

Il s'agissait là de la première tentative d'envergure de la part du gouvernement fédéral pour faire face aux problèmes économiques en termes de politique de main-d'oeuvre.

Avec la Loi C-278, le gouvernement fédéral affirme sa juridiction sur la formation professionnelle des adultes; c'est lui qui finance entièrement cette formation. Le fédéral assume dorénavant les responsabilités en ce qui concerne le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre sur les marchés de travail. Se trouve alors créé **le programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C.)** sous la responsabilité du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration.

Cette loi accorde aux centres de main-d'oeuvre du Canada des responsabilités importantes dans le domaine de la formation professionnelle des adultes (F.P.A.):

(1) choix des cours (achat de cours)
(2) recrutement, sélection, orientation des stagiaires,
(3) soutien financier aux stagiaires (allocations),
(4) placement consécutif à la formation.

Ce **programme fédéral (P.F.M.C.)** vise les cours de formation en institution et les cours de formation en industrie.

La formation en institution est généralement assurée dans les écoles techniques, les commissions scolaires et les collèges communautaires. La formation en industrie est centrée sur l'entreprise et les stagiaires font partie du personnel, du moins pendant la période de formation. Le gouvernement fédéral rembourse à l'entreprise la plupart des dépenses qu'entraîne la formation ainsi que le salaire des stagiaires en formation (jusqu'à un montant maximum de 130 $/semaine). Les provinces en sont responsables et fournissent aux entreprises l'aide nécessaire pour procéder à l'analyse des besoins, pour établir les plans de formation, pour superviser la qualité de la formation et en réaliser la reconnaissance. Au Québec, les tâches sont partagées entre les Centres de main-d'oeuvre du Québec et des conseillers des commissions scolaires mandatées par la D.G.E.A.

La formation en industrie poursuit différents objectifs:

- formation en cours d'emploi afin que des travailleurs recevant une formation en institution acquièrent les normes de productivité requises;
- formation en cours d'emploi pour pallier la pénurie de travailleurs qualifiés;
- formation en cours d'emploi pour perfectionner les travailleurs de manière à faire face aux changements technologiques ou aux modifications dans la production.

À partir de 1970, le ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration accorde plus d'importance au programme de formation en industrie. Le Conseil économique du Canada, dans son huitième exposé annuel (1971), critiquait la politique en cours consistant à s'appuyer presque exclusivement sur la formation en institution.

Au programme de formation en industrie vient s'ajouter le **programme de formation en cours d'emploi** en décembre 1971, dans le cadre du plan spécial de stimulation de l'emploi. Le gouvernement rembourse alors 75% du salaire des stagiaires participant à ce programme. Les stagiaires doivent être des chômeurs et être sélectionnés par les centres de main-d'oeuvre. Le gouvernement ne rembourse pas les frais de formation. On prévoit alors 20 $ millions pour ce programme, mais très vite le budget est augmenté à 30 $ millions.

Ces deux programmes qui relèvent de la formation en industrie sont cependant différents. Dans le premier cas, il s'agit d'une subvention à l'employeur visant la formation des travailleurs et travailleuses dans l'entreprise; dans l'autre cas, il s'agit de stages subventionnés en entreprise, c'est-à-dire une aide à l'embauche des sans-travail pour leur permettre de réintégrer les marchés de travail. Il s'agit plus d'une stratégie pour contrer la hausse du taux de chômage qu'un réel programme de création d'emploi ou de formation professionnelle.

En 1974, ces programmes seront refondus en un seul, le **programme de formation industrielle** de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.I.M.C.). Cette même année, il y a signature d'un accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle des adultes et cet accord prévoit la formation d'un comité fédéral-provincial de main-d'oeuvre au Québec, pour gérer cet accord et se répartir les responsabilités en matière de formation professionnelle. Cet accord sera prolongé jusqu'en mars 1978, renouvelé en 1978-1979, prolongé jusqu'en 1981 puis renouvelé pour un an.

Le P.F.I.M.C. a pour buts de remédier au problème de pénurie de main-d'oeuvre spécialisée, de prévenir les licenciements attribuables aux changements technologiques, d'augmenter les possibilités d'emploi pour les chômeurs qui ne disposent pas de toutes les compétences requises à l'exercice d'une tâche et enfin, d'encourager les employeurs à engager et à former certaines clientèles cibles[illegible].

En 1979, est venu s'ajouter un autre programme de formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée (F.M.P.M.S.) soumis aux mêmes mécanismes de coordination et de contrôle qui prévalent dans le cas du P.F.I.M.C. Ce programme a pour but *d'encourager les employeurs à entreprendre et maintenir des activités de formation dans les métiers spécialisés ou professions similaires hautement spécialisées de cols bleus qui souffrent de pénurie chronique au Canada à cause du manque de développement national de compétences pour répondre aux besoins de l'industrie)*[illegible].

C) Le congé-éducation au Québec

Le Québec n'a pas de politique de congé-éducation et le débat sur cette formule demeure ouvert.

Au Québec, le fait de ne pas avoir de législation relative au congé-éducation ne signifie pas que tous les travailleurs et travailleuses soient privés de ce type de congé. Un certain nombre d'entreprises, publiques et privées, offrent à leurs salariés des congés avec rémunération durant les heures normales de travail. Par contre, comme le faisait remarquer Pierre Paquet dans un article récent, *dans l'ensemble, le congé-éducation payé, lorsqu'il existe, se trouve sous le contrôle quasi exclusif de l'employeur, sauf en matière de formation syndicale.*[illegible] C'est souvent l'entreprise seule qui décide qui pourra en bénéficier, décidant également de la durée ou de la nature du congé. Comme le faisait remarquer l'auteur, *il ne s'agit pas alors d'un droit de l'individu lui permettant de choisir la formation répondant à ses propres besoins et aspirations.*[illegible]

a) Dans les sondages de la Commission

Deux sondages réalisés dans le cadre des travaux de la Commission nous apportent un certain éclairage sur cette question. En effet, notre sondage sur **les pratiques de formation en entreprise au Québec**[illegible] nous révèle que la formation donnée durant les heures de travail, que ce soit des cours, des stages ou des sessions, est en général de courte durée.

Tel qu'en témoigne le tableau suivant, la formule le plus souvent retenue par les entreprises concernées a été le bloc de formation, de plus d'une journée mais de moins de trois mois consécutifs à temps plein. 70,5% des entreprises ont dispensé, de cette façon, leurs activités de formation pendant les heures de travail. Vient ensuite, dans une proportion de 61,7%, des entreprises qui ont dispensé de la formation moins d'une journée à la fois, mais échelonnée sur plusieurs semaines ou mois (ex.: cours d'une demi-journée pendant plusieurs semaines). **La formule qui a finalement été la moins retenue par les entreprises est celle d'une formation de longue durée**, c'est-à-dire de plus de trois mois consécutifs à temps plein, comme par exemple, les années sabbatiques ou les congés-formation, 13,5% des entreprises seulement l'ayant utilisée.

Tableau 26
Répartition des entreprises déclarant des activités de formation dispensées durant les heures de travail, selon leur durée

Durée de la formation	N	%
Activités de courte durée		
Formation de moins d'une journée à la fois, mais échelonnée sur plusieurs semaines ou mois	185	61,7
Bloc de formation de plus d'une journée mais moins de 3 mois consécutifs à temps plein	212	70,5
Activités de longue durée		
Formation de plus de 3 mois à temps plein	50	13,5

Ces pourcentages ne peuvent être additionnés, plus d'une réponse étant possible. Ajoutons que chacun d'eux a pour base le nombre des entreprises de l'échantillon ayant de la formation durant les heures de travail et qui ont fourni les informations requises. (N = 300).

Source: *C.E.F.A., Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Québec, 1981, Annexe 3, chapitre 4.

* Cf. quelques éléments de méthodologie de ce sondage rappelés dans la première partie de ce rapport et dans l'annexe 2, pour l'ensemble des résultats.

Il ressort du sondage sur **les activités éducatives au Québec*** que plus du tiers des adultes qui font des activités éducatives directement reliées à un emploi ont obtenu un congé de leur employeur durant l'année 1979-1980. Les hommes bénéficiaient davantage que les femmes de ce type de congé (38% contre 29%). Dans le cadre d'activités sociales et culturelles, 10% seulement ont bénéficié de congé dont 15% chez les hommes et 5% chez les femmes.

Par ailleurs, on remarque que 92% des adultes, qui ont obtenu un congé de leur employeur, en ont eu un de moins de 3 mois. Seulement 6% des adultes ont obtenu un congé pour des activités éducatives de plus de trois mois à plein temps.

En outre, notre sondage révèle que la presque totalité des bénéficiaires de congés de courte ou de plus longue durée retrouvent leur emploi au retour dans une proportion de 96%, conservent presque tous leur ancienneté (96%) et leurs avantages sociaux (95%) et ont reçu, pour la plupart, leur plein salaire (91%).[40]

b) Dans les conventions collectives

Une façon de cerner un autre aspect de cette réalité a été d'aller vérifier quelles étaient les modalités prévues à cet effet dans les **conventions collectives du Québec**.[41] Le fichier d'analyse des conventions collectives du Centre de recherche et de statistique du marché du travail (C.R.S.M.T.)

comprend l'ensemble des conventions collectives inscrites au fichier et dont l'analyse était complétée en décembre 1980. Ce fichier contenait 3 772 conventions analysées, impliquant 556 532 employés. Il s'agit des conventions collectives conclues en vertu du Code du travail québécois, qui ont été reçues par le C.R.S.M.T. après le 1er mai 1979, et qui n'ont pas encore été renouvelées, ainsi que des conventions déposées antérieurement au bureau du Commissaire général du travail et expirant le 30 juin 1980 ou postérieurement.

Comme le faisait remarquer Réal Morissette[illegible] du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu, dans un article sur les clauses de formation dans les conventions collectives du Québec, ce fichier *ne recouvre pas parfaitement l'univers des conventions collectives en vigueur au Québec.*[illegible] Le fichier d'analyse codifie la présence ou l'absence de différents types de mesures relatives à la formation des salariés, savoir : le **congé sabbatique**, le **congé-éducation***, les mesures de **recyclage** en cas de changement technologique, ainsi que les mesures favorisant la **formation ou le perfectionnement** sans référence au changement technologique. L'auteur précise dans l'article que :

plus de 40% des conventions comportent au moins une disposition relative à la formation et surtout que ces conventions englobent près de 70% des employés. Si l'on accorde un tant soi peu de signification à ces données, il serait difficile de soutenir que les questions relatives à la formation ne préoccupent pas les parties aux négociations. De même, il serait hasardeux de prétendre que le congé-éducation ne fait pas l'objet de préoccupations en tant que tel, puisque 11,3% des conventions touchant 38,6% des employés comportent des dispositions à cet effet.[illegible]

* *Définition de congé-éducation au Ministère* : Un congé accordé au salarié qui désire compléter ou parfaire sa formation académique ou technique.

Généralement ce type de congé est au moins partiellement rémunéré et il est accordé pour une période déterminée tombant pendant les heures de travail.

N.B. : Ceci exclut le congé-éducation pour éducation syndicale.

Source : *Manuel de codification des conventions collectives du ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu.*

Comme le précise l'auteur, *ces données ne portent évidemment que sur les travailleurs syndiqués. Or, on estime généralement que ceux-ci ne représentent qu'environ 35% de la main-d'oeuvre. De plus, le fichier nous informe sur la présence de dispositions relatives à la formation mais il ne fournit pas d'indications quant à l'utilisation qui en est faite. Parmi les employés visés, nous ne savons pas combien ni quels types de salariés bénéficient des différentes mesures. À l'inverse, on sait que des travailleurs peuvent bénéficier d'avantages pour leur formation même si la convention qui les concerne ne leur accorde aucun droit en ce sens.*[illegible]

Par ailleurs, la grille *d'analyse des conventions collectives ne nous permet pas d'isoler les dispositions des conventions collectives qui ont trait spécifiquement à la formation syndicale*[illegible]. Réal Morissette précise cependant que le permis d'absence pour activité syndicale, que l'on retrouve dans une majorité de conventions (78,5% des conventions, 86,1% des employés), se réfère à des activités de formation telles la participation à des congrès et à des sessions ou stages de formation syndicale. Toutefois, ces absences ne sont rémunérées par l'employeur que dans une faible proportion des cas (12,2% des conventions ; 12,3% des employés).

Tableau 27
Mesures de formation*
Présences des mesures spécifiques

	Conventions N	Conventions %	Employés N	Employés %
Congé sabbatique	22	0,6	13 032	0,3
Congé éducation	425	11,3	215 051	38,6
Recycl. ch. tech.	617	16,4	162 254	29,2
Formation perfectionnement	1 067	28,3	323 501	58,1

	Conventions N	Conventions %	Employés N	Employés %
Présence de mesure(s) de formation	1 528	40,5	386 987	69,5
Absence de mesure de formation	2 244	59,5	169 987	30,5
Total	**3 772**	**100**	**556 532**	**100**

* N.B. : Le présent tableau indique le nombre et la proportion des conventions où ces différentes mesures sont présentes ainsi que le nombre et la proportion des employés visés.
Source : Réal Morissette, « Les clauses de formation dans les conventions collectives au Québec », *Le marché du travail*, vol. 2, no 4, avril 1981, p. 53.

Dans le cadre de la formation syndicale, les permis d'absence font très souvent partie des clauses de congé pour activités syndicales et non des clauses de congé-éducation.

Ces absences sont de courte durée (moins d'une semaine en général). Les conventions restreignent le nombre d'employés pouvant s'absenter simultanément pour l'ensemble de l'entreprise, et pour chacun des départements. Elles imposent souvent une limite maximum au nombre de jours d'absence qui peuvent être accordés au cours d'une année. L'accessibilité à ces permis d'absence est le plus souvent liée à une désignation expresse par le syndicat et une demande préalable doit être présentée formellement à l'employeur, en respectant un délai prescrit (une semaine ou 15 jours à l'avance). Certaines conventions soulignent la possibilité de bénéficier d'un congé de longue durée aux fins de formation syndicale.

En octobre 1980, 430 conventions collectives, sur un total de 3 770 conventions inscrites au fichier, comportaient une ou des dispositions relatives au congé-éducation, (soit 11,4%) touchant 41% des salariés. Les vérifications faites par Réal Morissette, suite au constat que le fichier ne recouvrait pas l'entier des conventions collectives du Québec, et qu'il comportait, par le fait même, certaines distorsions, le porte à croire que les données générales tirées du fichier, ... *tendent à* **sous**-*estimer la présence de clauses de formation pour l'ensemble des conventions. En effet, le type de conventions qui y sont sous-représentées se classent dans des catégories où le taux de présence de clauses de formation est plus élevé que la moyenne. C'est le cas notamment d'une partie des conventions renouvelées dans le cadre de la dernière ronde des négociations dans le secteur public et para-public.*

Pour de plus amples informations, cf. Annexe 4, *La clause congé-éducation dans les conventions collectives du Québec*, octobre 1980.

L'examen détaillé des conventions collectives que nous avons regroupées en regard des congé-éducation, exception faite des congés pour activités syndicales, révèle que, dans près des trois quarts des conventions analysées, on prévoit un congé, mais sans solde (73% des cas), dans 13% des cas, un congé payé aux fins d'éducation et, dans 14% des cas, on mentionne seulement que le congé peut être avec ou sans solde. Peu de conventions prévoient des dipositions de remboursement de frais de scolarité (15% des cas). La durée du congé est précisée dans un peu plus de la moitié des conventions (65% des cas) et quand elle est précisée, il s'agit, dans 63% des cas, de congé d'un an ou moins.

Dans **90% des clauses, on mentionne que le pouvoir décisionnel en matière d'octroi du congé relève de l'employeur**. En général, les modalités de réintégration du salarié au retour de son congé (76% des cas) ne sont pas précisées. On ne précise pas non plus, dans la plupart des conventions (90% des cas) si l'employé doit avoir un temps de service quelconque dans l'entreprise pour bénéficier d'un congé. Ce qui est certain, c'est que, dans le cas des congés avec solde, on remarque que deux dispositions sont généralement signalées expressément: qui décide et, dans quel cas on octroie ce congé.

Le congé-éducation dans les conventions collectives: une réalité « sur papier »

En effet, dans 93% des clauses, on précise que c'est l'employeur qui décidera de l'octroi du congé avec solde et, dans le tiers des cas, que les études doivent être pertinentes à l'emploi.

Pour les autres dispositions: les personnes éligibles, la durée du congé, l'obligation de réintégrer le travailleur à son poste, le maintien des avantages sociaux, etc., elles sont très rarement précisées. Ce qui laisse supposer que, lorsqu'il y a un congé-éducation avec solde, la marge de manoeuvre laissée à l'employeur pour imposer ses critères est très grande. C'est beaucoup moins le cas pour les congés sans solde où très souvent ces dispositions sont précisées.

c) Le congé-éducation à travers la consultation et les mémoires soumis à la Commission

Lors de la consultation et, dans les nombreux mémoires déposés à la Commission en décembre 1980, plusieurs ont recommandé des mesures relatives au congé-éducation.

Les partisans du congé-éducation

Plusieurs mémoires venant d'institutions d'enseignement, de corporations professionnelles ou d'organismes de coopération ou de développement régional se sont prononcés en faveur du congé-éducation. Reconnaissant que l'adulte a à la fois le fardeau des obligations familiales, sociales, de travail, auquel vient s'ajouter celui des études, on réclame la possibilité pour ce dernier de bénéficier d'un congé d'étude rémunéré durant le temps de travail. Certains souhaitent qu'on ne limite pas ce congé à des études reliées à l'emploi actuel, à de la formation dite « professionnelle » seulement, ou à des catégories de travailleurs. Ce sont les syndicats dans leurs mémoires à la Commission qui ont le plus développé cet aspect rappelant que le congé-éducation était à leur yeux une condition pour démocratiser l'éducation des adultes. On réclame non seulement un congé-éducation pour l'ensemble des travailleurs et travailleuses, sans discrimination, mais aussi pour les chômeurs et chômeuses et les femmes à la maison. On précise que ce congé ne doit pas affecter les droits acquis de l'employé, qui devra retrouver son poste au retour de son congé, non plus que les prestations de chômage.

Certains mémoires estiment qu'il faudrait encourager les structures patronales et syndicales à inclure dans leurs ententes de travail le concept du congé de perfectionnement payé. Un mémoire précise qu'un congé-éducation devrait s'adresser tout particulièrement aux travailleurs et travailleuses immigrants soumis à des cadences « inhumaines » de travail.

Les opposants au congé-éducation

Mais il n'y a pas que des partisans du congé-éducation qui se soient prononcés devant la Commission. Certains sont foncièrement contre, estimant que la proposition d'un congé-éducation rémunéré est l'exemple même de la confusion entre des mesures sociales et des objectifs économiques. C'est en général le point de vue du patronat qui considère que le congé-éducation rémunéré est une mesure sociale, donc du ressort de l'État et des citoyens et non de l'entreprise. Si cette mesure est imposée sous forme d'une taxe à l'entreprise, c'est, dit-on, en définitive l'employé ou le consommateur qui en paiera les frais, puisque les entreprises pourraient généralement le déduire de leur prévisions salariales et/ou l'ajouter à leur prix. Ce qui fait dire à ces intervenants qu'en fait le congé-éducation payé est une autre mesure sociale dont l'entreprise ne veut pas assumer les frais.

> Pas de congé-éducation qui soit une simple mesure légale qu'on s'empresse de détourner de ses objectifs premiers, mais un train de mesures concrètes qui ouvriront la voie vers un véritable congé-éducation.

La Commission croit que le congé-éducation est une mesure économique et sociale, et aussi un moyen de réduire les inégalités en matière d'éducation des adultes. Par contre, le contexte économique actuel, les problèmes soulevés dans l'application de cette mesure dans certains pays, et des besoins encore plus criants d'accès à la formation pour certaines catégories d'adultes, le fait que les syndicats n'en ont pas fait leur cheval de bataille ces dernières années, incitent la Commission à recommander qu'on s'attaque d'abord à des mesures préalables, minimales, si l'on veut qu'un jour, au Québec, le congé aux fins d'éducation soit une réalité et non une simple mesure légale qu'on s'empresse de détourner de ses objectifs premiers. Parmi ces mesures, la Commission accorde priorité à celles qui devraient permettre aux travailleurs et aux travailleuses non qualifiés des entreprises du secteur privé, d'avoir accès à la formation durant, et même en dehors, des heures de travail.

Faire que la formation des travailleurs ne soit pas la clause qu'on sacrifie en période de négociation, comme autrefois le congé maternité

Notre sondage sur les activités éducatives nous a confirmé que ceux et celles qui profitaient le plus de l'éducation des adultes sous toutes ses formes étaient fortement scolarisés, à revenus élevés, et concentrés dans certaines régions (Montréal, Québec, Saguenay), et nos travaux révèlent que la formation donnée en entreprise est « élitiste », collée à la tâche, définie par l'employeur, et sert plus les intérêts de l'entreprise que ceux des salariés. D'où la nécessité de développer, chez le travailleur et dans les syndicats, une réelle volonté de gérer la formation paritairement avec l'employeur. Les employeurs doivent accepter, non seulement dans l'intérêt de leurs travailleurs mais également dans le leur, de développer la formation donnée en entreprise, de l'élargir à d'autres aspects que celui de la tâche et de faciliter le développement du potentiel de la main d'oeuvre. L'innovation, la créativité, le travail bien fait, le « coeur à l'ouvrage » ne peuvent venir de travailleurs aliénés, robotisés, exploités, sans perspectives d'avenir.

Constatant la difficulté pour certaines petites entreprises de donner de la formation, même sur le tas, à leurs salariés, nous préférons proposer des mesures concrètes, simples, relativement accessibles à tous, pour remédier à cette faiblesse et préparer le terrain à un éventuel congé-éducation payé à l'ensemble de la population.

Nous nous limitons, dans cette section, à recommander au gouvernement du Québec de prendre les mesures pour que soit ratifiée la Convention no 140 de l'Organisation internationale du travail sur le congé-éducation payé.

Par contre, un grand nombre de recommandations pour faciliter l'accès à la formation en milieu de travail, pour « élargir » la formation dite « professionnelle » et faciliter la participation des travailleurs à la formation qui les concerne, apparaissent dans différentes parties de ce rapport, surtout dans les chapitres consacrés au monde du travail et dans la sixième partie traitant de l'organisation de l'éducation des adultes.

3.3.3 Les inégalités d'accès à la formation en dehors des heures de travail

Certaines entreprises qui encouragent leurs travailleurs à des activités de formation en dehors des heures de travail acceptent en tout ou en partie les frais encourus. Dans l'enquête de la Commission Adams, on relève que, parmi les dispositions financières prévues, peu d'entreprises canadiennes offrent un remboursement en tout en en partie des frais de scolarité (6%), ou rémunèrent partiellement ou totalement un congé-éducation (5,5%). Rappelons aussi que l'on prévoit le remboursement des frais de scolarité dans seulement 15% des clauses analysées de conventions collectives québécoises. À l'occasion du sondage sur les pratiques de formation en entreprises au Québec, nous avons analysé tout particulièrement ce type de pratique ; les données portées à l'attention du lecteur sont issues de ce sondage.

Le remboursement des frais de scolarité : une pratique courante des employeurs

Ainsi, on constate que **51%** des entreprises de 20 employés et plus remboursent les frais de scolarité d'une formation effectuée en dehors des heures de travail. Ces entreprises touchent 85% de la main-d'oeuvre totale. Le pourcentage de travailleurs et travailleuses qui ont bénéficié de cette pratique représente **6% de l'ensemble des bénéficiaires** d'activités de formation (36%). Seulement 11% des entreprises n'offrent à leurs employés qu'un remboursement de frais de scolarité ; ces entreprises ne rejoignent que 4,5% de la main-d'oeuvre totale et moins de 1% de l'ensemble des bénéficiaires.

Les secteurs où cette pratique est faible sont : le textile, la construction, les services.

La proportion d'entreprises qui remboursent en tout ou en partie les frais de scolarité **est plus élevée dans des entreprises de production de services** (secteurs de l'administration publique (93%), de l'éducation 87,5%, de la finance 75%) que dans celles de production de biens : les mines (54%), les aliments, boisson, tabac et caoutchouc (51%).

Tout comme pour la formation durant les heures de travail, analysée précédemment, la taille et les actifs des entreprises ont une grande influence sur l'étendue de telle pratique. Alors que seulement 38% des petites entreprises (20 à 99) accordent ce type de support, **89% des grandes entreprises** (500 et +) le font.

Quant au statut des entreprises, on constate que **81% des entreprises du secteur public et parapublic remboursent les frais de scolarité contre 46% seulement dans le secteur privé**.

Là encore des distinctions entre entreprises privées s'imposent. Ce sont les entreprises intégrées qui se rapprochent le plus du secteur public avec 65% d'entre elles qui accordent un remboursement des frais de scolarité alors que seulement 32% des entreprises indépendantes le font.

L'effet de la syndicalisation semble se faire sentir sur ce type de pratique.

Alors que pour la formation durant les heures de travail l'effet de la syndicalisation sur l'étendue de la formation était très faible, dans le cas des remboursements de frais de scolarité, **la syndicalisation semble jouer davantage**. On constate, en effet, que 56% des entreprises qui ont du personnel syndiqué ont utilisé cette pratique comparativement à 46% des entreprises où le personnel n'est pas syndiqué.

3.3.4 Des obstacles à l'accès à la formation issus de certaines pratiques

Nous avons mis en évidence dans les différentes sections qui précèdent certains obstacles à l'accès à l'éducation comme la segmentation et la sexisation du marché du travail. La taille et le statut de l'entreprise, la composition de sa main-d'oeuvre, le secteur de production, interviennent en effet quant à l'accès à une formation dispensée par les employeurs. Bien d'autres obstacles existent. Nous en avons retenus trois types : les pratiques des corporations professionnelles, la réglementation dans certains métiers et, l'organisation du travail.

Dans le cadre de son mandat, la Commission avait à se pencher sur les conditions d'admission à l'exercice de métiers ou de professions. Considérant que la réglementation de certains métiers, les métiers de la construction surtout, ainsi que certaines pratiques des corporations professionnelles nuisent à l'accès à ces métiers ou professions, la Commission entend analyser la situation et faire des recommandations susceptibles de corriger de telles situations.

3.3.4.1 Les corporations professionnelles

Chaque fois que nous cessons d'assumer un aspect de nous mêmes ou de notre vie, un professionnel s'en empare pour en faire sa raison d'être et son gagne-pain.

Source : Jacques Dufresne, « La déprofessionnalisation », *Critère*, no 25, juin 1979, Montréal, p. 123.

Le professionnalisme est l'édifice idéologique qui prétend que le professionnel possède seul la compétence spécifique qui le rend apte à donner un service de qualité dans son champ d'exercice afin de légitimer le contrôle qu'il exerce sur le marché et les privilèges qu'il en retire.

Une des caractéristiques de notre système économique c'est d'avoir provoqué la mise en marché de services qui autrefois étaient dispensés bénévolement dans les familles ou dans la communauté. Les enfants, les personnes

âgées, les malades, les infirmes mais aussi l'ensemble des citoyens à un moment quelconque de leur existence sont ainsi pris en charge par des professionnels.

Ivan Illich a dénoncé férocement cette organisation sociale qui rend les individus de plus en plus incapables de s'occuper d'eux-même et parallèlement de plus en plus dépendants d'une multitude de professionnels. Ce qui fait dire à ce dernier que *dans tout domaine où peut être inventé un besoin humain, ces nouvelles professions mutilantes s'arrogent le statut d'experts exclusifs en bien public.*

Le docteur Maurice Jobin condamne lui aussi *L'hyperspécialisation et la surprofessionnalisation, auxquelles la civilisation industrielle avancée nous a conduits, et qui portent en elles-mêmes, leur propre condamnation. Se payer beaucoup de médecins, fussent-ils hyperspécialisés, cela devient très coûteux pour une société et n'améliore pas vraiment la santé de l'ensemble de la population. De même, l'abondance d'urbanistes ne semble pas rendre nos villes moins laides. Et les ingénieurs qui ont suggéré de répandre du calcium sur nos autoroutes contribuent largement à la destruction des écosystèmes. Mais, heureusement, des couches de plus en plus nombreuses de la population prennent conscience des contradictions où nous conduit la professionnalisation à outrance. Si les architectes détruisent l'environnement par leurs constructions, si les enseignants empêchent chacun de s'éduquer lui-même, si la médecine rend malade, à un coût élevé, quelque chose quelque part devra changer. Et la population commence à souhaiter ces changements.*

Parmi les nombreuses professions existantes au Québec, trente neuf sont organisées en corporations professionnelles et régies depuis 1973 par le Code des professions.

Pourtant au Québec, divers groupes de personnes sollicitent de plus en plus la reconnaissance professionnelle de leur activité mais également l'octroi d'un statut de corporation professionnelle.

LES CORPORATIONS PROFESSIONNELLES AU QUÉBEC

I. Les corporations professionnelles d'exercice exclusif:

1. Ordre des agronomes du Québec
2. Ordre des architectes du Québec
3. Ordre des arpenteurs-géomètres du Québec
4. Ordre des audioprothésistes du Québec
5. Barreau du Québec (avocats)
6. Ordre des chimistes du Québec
7. Ordre des chiropraticiens du Québec
8. Ordre des comptables agréés du Québec
9. Ordre des dentistes du Québec
10. Ordre des denturologistes du Québec
11. Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
12. Ordre des ingénieurs du Québec
13. Ordre des ingénieurs forestiers du Québec
14. Corporation professionnelle des médecins du Québec
15. Ordre des médecins vétérinaires du Québec
16. Chambre des notaires du Québec
17. Ordre des opticiens d'ordonnances du Québec
18. Ordre des optométristes du Québec
19. Ordre des pharmaciens du Québec
20. Ordre des podiatres du Québec
21. Ordre des techniciens en radiologie du Québec

Le corporatisme professionnel est un phénomène caractéristique du contexte nord américain. Alors que la grande majorité des professionnels sont des salariés, regroupés, de plus en plus, dans des organisations syndicales, très souvent employés de l'État et qu'au morcellement des activités de travail correspond l'éclatement des champs de connaissances, on peut se demander, à quel besoin réels correspond, de nos jours, la corporation professionnelle?

Précisons d'abord qu'il existe deux statuts juridiques fort différents en ce qui a trait aux corporations professionnelles. Certaines ont un statut juridique de « corporation à titre réservé » (diététistes, psychologues, conseillers d'orientation, conseillers en relations industrielles, etc.) où les membres ne détiennent que le monopole d'un titre professionnel et où l'adhésion est volontaire.

D'autres, ont un statut « d'exercice exclusif » qui confère aux membres de la corporation professionnelle le monopole d'un titre et d'un champ d'activité. À titre d'exemple: les médecins, les avocats, les notaires, les pharmaciens, les comptables agréés, les ingénieurs, etc.

Selon le Code des professions (article 26): *le droit exclusif d'exercer une profession ne peut être conféré aux membres d'une corporation que par une loi; un tel droit ne doit être conféré que dans les cas où la nature des actes posés par ces personnes et la latitude dont elles disposent en raison de la nature de leur milieu de travail habituel sont telles qu'en vue de la protection du public, ces actes ne peuvent être posés par des personnes ne possédant pas la formation et la qualification requises pour être membres de cette profession.*

II. Les corporations professionnelles à titre réservé :
1. Corporation professionnelle des administrateurs agréés du Québec
2. Corporation professionnelle des comptables en administration industrielle du Québec
3. Corporation professionnelle des comptables généraux licenciés du Québec
4. Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec
5. Corporation professionnelle des conseillers en relations industrielles du Québec
6. Corporation professionnelle des diététistes du Québec
7. Corporation professionnelle des ergothérapeutes du Québec
8. Corporation professionnelle des évaluateurs agréés du Québec
9. Corporation professionnelle des hygiénistes dentaires du Québec
10. Corporation professionnelle des infirmières et infirmiers auxiliaires du Québec
11. Corporation professionnelle des orthophonistes et audiologistes du Québec
12. Corporation professionnelle des physiothérapeutes du Québec
13. Corporation professionnelle des psychologues du Québec
14. Corporation professionnelle des techniciens dentaires du Québec
15. Corporation professionnelle des technologistes médicaux du Québec
16. Corporation professionnelle des travailleurs sociaux du Québec
17. Corporation professionnelle des urbanistes du Québec
18. Corporation des technologues des sciences appliquées

Source : *Office des professions*, Québec, 1981.

Il est significatif qu'au nom d'une meilleure protection du public, mais également à cause des difficultés de recrutement, **la majorité des corporations à titre réservé, soutenues par le Conseil interprofessionnel du Québec, ont réclamé d'être transformées en corporations d'exercice exclusif.** Quels sont donc les pouvoirs de ces dernières ?

1. le pouvoir de contrôler l'accès à la profession qui, tout en assurant la compétence des membres, peut avoir pour effet d'éviter que l'offre de services dépasse largement la demande ;
2. le pouvoir de réglementer les conditions d'exercice de l'activité en cause : publicité, compétence, déontologie, discipline, etc. ;
3. le pouvoir d'imposer des tarifs d'honoraires qui assurent une stabilité des revenus ;
4. le pouvoir de réprimer la pratique illégale qui assure, à moyen terme, la stabilité des frontières du champ d'exercice exclusif.

C'est la corporation qui délivre le permis requis d'un professionnel, soit pour poser les actes relevant de sa profession, comme c'est le cas pour toutes les professions d'exercice exclusif, soit pour porter le titre réservé à ses membres comme c'est le cas pour les professions à titre réservé. Pour obtenir un tel permis, le candidat doit, dans le secteur de sa future profession, détenir un diplôme ou avoir reçu une formation qui sont reconnus comme donnant ouverture au permis. En outre, il doit satisfaire à un certain nombre de conditions dite « supplémentaires » qui sont déterminées par la corporation dont il deviendra membre et approuvées par le gouvernement.

Au nom de la protection du public, la corporation contrôle donc l'admission à l'exercice de la profession et peut également intenter des poursuites contre ceux qui exercent illégalement la profession ou utilisent illégalement le titre de professionnel. Elle peut élaborer certains règlements relatifs à la pratique de la profession ; en général elle dispose d'une revue ou d'un journal professionnel pour ses membres et elle fournit de l'information au public ou aux clientèles habituelles. Enfin, elle peut assurer des activités de perfectionnement et de recyclage à ses membres.

En 1974, à l'aide d'un questionnaire détaillé, l'Office a cerné les domaines d'action traditionnels des corporations professionnelles. Dans le domaine des activités de perfectionnement et de recyclage des membres, organisées par la corporation professionnelle, on constate que sur 29 corporations, 12 (41%) avaient offert des activités de formation continue à leurs membres et 17 (59%) n'avaient rien offert du tout. Les caractéristiques qui expliquent ces différences sont par ordre décroissant :

- L'année de constitution
  Les corporations qui ont été constituées avant 1922 ont un niveau d'activité (de formation) plus élevé que les corporations plus récentes.
- Le revenu annuel
  Les corporations dont le revenu annuel est de 150 000 $ et plus ont un niveau d'activités de formation plus élevé que celles qui disposent d'un revenu inférieur.
- La proportion des membres exerçant en pratique privée
  Les corporations qui comptent 35% et plus de leurs membres en pratique privée ont un niveau d'activité plus élevé que celles dont les membres sont majoritairement employés d'entreprises, d'établissement ou d'institutions.

- La nature de la clientèle
  Les corporations dont les membres ont une clientèle composée en majorité d'individus ont un niveau d'activité plus élevé que celles dont les membres ont une clientèle composée en majorité d'entreprises, d'établissements ou d'institutions
- Le statut juridique
  Les corporations à « exercice exclusif » ont un niveau d'activité plus élevé que celles à « titre réservé »
- Le nombre de membres
  A un degré moindre, les corporations comptant 1 100 membres et plus tendant à atteindre un niveau plus élevé d'activité que les moins nombreuses.[illegible]

La participation à des activités de formation n'est pas obligatoire au Québec comme elle l'est dans certains états américains. Le début sur l'obligation pour le renouvellement du permis de pratique dans certaines professions reste très épineux. Certaines études américaines citées dans le mémoire de l'Office des professions sont loin de faire l'unanimité sur la participation obligatoire à des activités de formation continue comme gage de la compétence des professionnels.

Néanmoins, les connaissances théoriques et pratiques des professionnels, les techniques utilisées, les progrès de la science dans certains secteurs, les changements technologiques importants, l'utilisation ou la découverte de certains matériaux, les besoins d'information de la population, les modifications sur les marchés de travail, les revendications de certains groupes pour une ré-appropriation de leur santé par exemple, font que les professionnels, s'ils veulent garder leur compétence et assurer la qualité de leurs services, doivent non seulement se mettre à jour plus souvent qu'autrefois, mais parfois reviser grandement leurs pratiques.

Le code des professions a départagé les responsabilités des établissements d'enseignement et des corporations professionnelles

* L'Office a été mandaté par le ministre responsable de l'application des lois professionnelles en février 1979 pour émettre un avis sur les conditions supplémentaires et le fonctionnement des comités de formation. Instaurés en application de l'article 184 du Code des professions, pour constituer un mécanisme de collaboration entre les corporations professionnelles et les établissements d'enseignement du Québec, ces comités éprouvent de sérieuses difficultés de fonctionnement.

Avant 1973, les corporations pouvaient réglementer l'admission aux études, fixer la durée des cours, participer à l'élaboration et à surveillance des examens, créer des écoles décernant des diplômes qui donnent accès à un permis ou à un certificat de spécialiste.

L'adoption du Code des professions a permis de partager les responsabilités des établissements d'enseignement et des corporations professionnelles. Celles-ci n'exercent plus qu'un rôle consultatif dans le secteur de l'enseignement.

Vis-à-vis de la formation, on se trouve donc devant les possibilités suivantes: en vertu du Code des professions, la formation donnant accès à une profession peut être sanctionnée 1) par un diplôme reconnu par le gouvernement, 2) par un diplôme délivré par un établissement d'enseignement hors du Québec, mais dont l'équivalence est reconnue par la corporation ou, 3) par une formation reconnue équivalente par la corporation. De plus, les corporations professionnelles peuvent, par règlement approuvé par le gouvernement, exiger des conditions supplémentaires d'admission à une profession[illegible].

Selon l'Office des professions

Le régime actuel des condition supplémentaires soulève de réelles difficultés. Les cours de formation professionnelles que plusieurs corporations exigent de leurs candidats et dont la durée peut, dans certains cas, s'étendre à 3 ou 4 ans, ont tendance à se multiplier. Les établissements d'enseignement sont peu enclins à intégrer dans leurs programmes des stages que

certaines corporations imposent actuellement à leurs candidats au terme de leurs études. L'utilité des examens professionnels fait l'objet de contestations. En outre, le financement de certaines conditions supplémentaires devient une charge onéreuse pour plusieurs corporations. Par ailleurs, la fonction des conditions supplémentaires n'ayant jamais été définie, une certaine ambiguïté entoure la raison d'être de bon nombre d'entre elles. À cause de cette ambiguïté, il y a lieu de se demander si en exigeant certaines conditions supplémentaires les corporations n'exercent pas des responsabilités qui relèvent des établissements d'enseignement, si elles ne surchargent pas le programme d'études de leurs candidats, si elles n'allongent pas indûment la durée de la formation professionnelle, ce qui a pour conséquences d'accroître les coûts de celle-ci et d'écourter la période de productivité des professionnels en retardant leur accès au marché du travail.

L'Office des professions signale plusieurs exemples : *ainsi, chez les médecins, la corporation leur impose l'examen professionnel du Conseil médical du Canada (L.C.M.C.) qui n'est pas exigé des candidats détenant un diplôme reconnu par le gouvernement. De même, chez les infirmières et les infirmiers ainsi que chez les optométristes, il sont soumis à des examens professionnels portant sur des contenus théoriques et pratiques et dont la durée s'étend sur deux jours sinon davantage. On comprend que les pharmaciens et les ingénieurs imposent aux candidats qui viennent de l'extérieur du Québec, un examen professionnel portant sur les lois et la réglementation professionnelles au Québec. Par contre, on ne voit pas pourquoi, dans les cas que nous avons signalés, les corporations professionnelles imposent à des candidats dont elles ont reconnu l'équivalence des diplômes avec ceux qui sont déterminés par le gouvernement un traitement « différent », plus sévère que celui qui est imposé aux candidats qui détiennent un diplôme reconnu par le gouvernement. C'est la notion même d'équivalence de diplôme qui est mise en cause dans ces cas.*

Il semble que des corporations aient une certaine méfiance à l'égard de la formation pratique dispensée par les établissements d'enseignement, d'où la tendance à soumettre leurs candidats à des examens professionnels et à des conditions supplémentaires de formation. Probablement fondée dans certains cas, cette « méfiance » n'exclut pas la volonté de certaines corporations d'autoprotéger leur champ de pratique par un contingentement issu d'exigences inflationnaires conditionnelles au droit d'exercer. On peut douter que cette attitude soit toujours motivée par la nécessaire protection du public. Quoi qu'il en soit, dans certains cas, elle ferme indûment des marchés de travail professionnel, freine la mobilité, verticale ou horizontale, et fait obstacle à l'innovation.

Les conditions supplémentaires varient d'une corporation à l'autre. On peut les classer en quatre catégories :

- les stages de formation professionnelle ;
- les cours ou programmes de formation professionnelle ;
- les examens professionnels ;
- les conditions à caractère administratif, telles que citoyenneté canadienne, statut d'immigrant reçu, connaissance de la langue française, immatriculation, majorité civile, serment, divers frais versés à la corporation professionnelle.

Ces conditions supplémentaires compliquent l'accès à certaines professions.

Les exigences de formation, exercent une influence sur le nombre de personnes ayant accès au permis ou au certificat de spécialiste des corporations. Ces exigences peuvent encore favoriser la concentration des professionnels dans les milieux urbains et contribuer à maintenir les services

Les conditions supplémentaires sont souvent imposées pour restreindre l'accès à une profession.

professionnels à des prix que les consommateurs de services, individuellement ou collectivement, ne pourront ou ne voudront pas payer.

C'est d'ailleurs le point de vue de Gordon Kaiser, qui dans une conférence sur l'accès aux services professionnels mentionnait que *le prix des services professionnels est surtout lié à une restriction de l'offre de main-d'oeuvre professionnelle. Cette restriction s'exerçait au moment de l'admission aux programmes de formation conduisant aux professions.*

Comme le faisait remarquer l'Office des professions dans son rapport à la Commission d'étude sur les universités, *les programmes universitaires sanctionnés par un diplôme donnant accès aux corporations se caractérisent à la fois par des taux d'admission* plus bas (36% contre 51%) et par des dépenses de formation** plus élevées (3 555 $ contre 2 348 $). En outre, 27% des programmes universitaires conduisant au permis d'une corporation sont officiellement contingentés par les universités*** comparativement à 3% seulement des autres programmes du même niveau****.*

* Compilations effectuées par le Service de la recherche de l'Office des professions à partir des données obtenues auprès des universités Laval, Montréal et du Québec.

** Compilations effectuées par le Service de la recherche de l'Office des professions à partir des « Formulaires financiers de fonctionnement des universités », complétés par les universités pour le ministère de l'Éducation en 1975-1976.

*** « Le contingentement peut être défini comme la fixation, par une institution d'enseignement, d'un nombre maximum d'étudiants pouvant être accueillis dans un programme d'études au cours d'une année déterminée ». Définition adoptée par la Commission de l'enseignement supérieur de l'éducation. Pelletier Renée, « Trois problèmes urgents au niveau universitaire », *Informeq*, août-septembre 1976, p. 11.

**** Compilations effectuées par le Service de la recherche de l'Office des professions à partir des textes suivants : Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec, *Du collège à l'université*, 1977-78, et *Guide du finissant des collèges*, 1977-78.

Source : *Mémoire de l'Office des professions à la C.E.U.*, 1979, p. 17.

Sans discuter les intentions qui ont pu créer un tel phénomène, l'Office estime que les exigences de formation ont contribué, par la hausse des dépenses de formation, à limiter l'offre de main-d'oeuvre professionnelle apte à satisfaire les besoins de la population.

L'Office mais aussi la Commission d'étude sur les universités croient qu'il est difficile de justifier un contingentement des admissions aux études. Ce peut être dans certains cas un remède temporaire au chômage, cependant comme le signale l'Office des professions « cela empêche la recherche de nouveaux débouchés et freine l'innovation. Mais, chose plus importante encore, cette limitation a des répercussions à la fois sur la disponibilité de professionnels au service de la population, sur leur répartition géographique et sur le prix exigé pour leurs services ».

78,4% des professionnels étaient concentrés dans les régions de Québec et Montréal en 1977.

Source : Office des professions du Québec, *Mémoire à la Commission d'étude sur les universités*, 1979, p. 18.

Comme le signalait la Commission d'étude sur les universités (C.E.U.) : *Les justifications fournies sont à peu près toujours les mêmes : pour les universités — coûts élevés de la formation (les équipements), manque de locaux, difficultés d'organiser les stages, exigences pédagogiques... ; pour les corporations — prévention du chômage éventuel, maintien de la qualité... Toutes ces raisons sont un peu minces si l'on considère l'ensemble des programmes contingentés.*

Les statistiques d'admission des universités en octobre 1980 révélaient *qu'il est deux fois plus difficile d'entrer dans un programme contingenté que dans un programme non contingenté. Ainsi, le taux d'admis est de 46,4% pour les programmes contingentés contre 87,1% pour les programmes non contingentés.*

Il est également précisé que dans les programmes contingentés, c'est en sciences de la santé qu'il est le plus difficile de se faire admettre : 29,7% d'admis alors que les taux varient entre 44% et 54% dans les autres programmes contingentés.

Les pratiques de contingentement nuisent à l'accès aux professions.

Les conséquences des pratiques de contingentement sont sérieuses et vont à l'encontre des objectifs d'accessibilité avancés par la Commission. C'est d'ailleurs aux mêmes résultats qu'arrivait la C.E.U. qui reconnaît que *ces pratiques ont souvent pour effet d'éliminer les individus de classes défavorisées et ceux qui ont eu un cheminement discontinu*. C'est le cas de l'ensemble des adultes. De plus, bien que plusieurs programmes professionnels soient offerts à Chicoutimi, Trois-Rivières et Hull, la concentration de programmes professionnels à Québec, Montréal et Sherbrooke fait que l'on

retrouve relativement peu d'étudiants venant des régions excentriques du Québec. D'où le nombre relativement peu élevé de praticiens dans ces régions.

Les corporations professionnelles sont trop souvent des « chasses gardées ».

Le conflit récent de l'Ordre dees ingénieurs avec les finissants de l'École de technologie supérieure (E.T.S.) soulevé depuis le décret pour reconnaître ces professionnels et leur conférer le titre d'ingénieurs, nous amène à nous demander, jusqu'où l'on peut entériner ce mouement corporatisant et le cloisonnement des formations qu'il commande. La situation des comptables est assez similaire. Selon Francine Bernard et Pierre J. Hamel, sur environ 50 000 travailleurs en comptabilité au Québec il y a parmi eux 10 000 « professionnels » et on constate une *dégradation de l'emploi des comptables non professionnels... parallèlement à un raffermissement de la fonction des comptables professionnels*. Parmi ces professionnels cependant, il existe de sérieuses différences. Ceux qui exercent la prestigieuse et lucrative fonction de vérificateurs publics sont les comptables agréés (environ 6 000), dont la scolarité des membres est de niveau universitaire et qui sont regroupés dans une corporation d'exercice exclusif. Les comptables en administration industrielle et les comptables généraux licenciés dont les membres ont une scolarité de niveau collégial font partie des corporations à titre réservé. Or, ***depuis bientôt dix ans, ces derniers réclament que la législature leur reconnaisse le droit de partager le monopole de la pratique de vérification externe ou « publique » des bilans d'entreprises, monopole que détiennent depuis 1946 les comptables agréés.***

Les exigences accrues de scolarité de la part des corporations de comptables agréés accentuent le cloisonnement artificiel dans la profession.

En définitive, au fur et à mesure que le fossé des connaissances s'amenuise entre certains types de professions, les revendications pour avoir droit aux mêmes privilèges vont en s'accentuant.

La Commission déplore ce mouvement, et partage les craintes exprimées en ce sens par la Commission d'étude sur les universités. Il nous semble urgent d'opter effectivement pour la déprofessionnalisation, donc aussi pour le décloisonnement des professions : l'interdisciplinarité, le partage des responsabilités, la collaboration et la mobilité interprofessionnelles. Cette option suppose que l'on implique le plus largement possible le public aux services qu'il requiert. Enfin, elle permet de freiner une surspécialisation des tâches professionnelles dont les conséquences tendent à morceler toujours plus l'individu, à l'assujettir à une nombre accru d'experts et finalement, à techniciser la vie. Comme le faisait remarquer le docteur Jobin, *Il s'agit, pour ceux qui disposent d'un savoir, d'en assurer, à travers l'ensemble des gestes de la vie et des activités de travail, la plus large diffusion possible. C''est la transmission, le partage des connaissances qui permettra à des individus de se prendre en charge.*

3.3.4.2. La réglementation de certains métiers

Lors de notre tournée de consultation à travers la province et à l'occasion de dépôt de mémoires à la Commission, nous avons reçu de nombreux témoignages d'un malaise profond vis à vis d'un manque de formation ou du type de formation offert à de nombreux travailleurs et travailleuses, tout particulièrement dans les métiers de la construction. Sans vouloir prétendre remettre en question certaines lois en ce domaine, tel n'est pas notre mandat, nous ne pouvons passer sous silence les difficultés que pose la réglementation de certains métiers.

Dans la partie suivante qui traite de la transformation des approches et des pratiques pédagogiques nous aborderons les problèmes que posent aux salariés mais également aux employeurs la quasi absence de formation dans certains métiers ou la piètre qualité de la formantion dispensée dans d'autres.

Caractéristiques de la réglementation

Il n'y a pas que les professionnels qui cherchent à protéger l'exercice de leurs professions. On retrouve cette caractéristique également dans certains métiers, mais c'est là le ministère du Travail et non la corporation qui contrôle la réglementation des métiers.

Elle est régie par trois types de dispositions: les lois à caractère général, les lois visant des activités spécifiques, les conventions collectives adoptées par les employeurs et les salariés pour être ensuite extensionnées par décret.

La caractéristique commune de ces réglementations est de contrôler l'accès à l'exercice d'un métier pour s'assurer que le travailleur respecte des exigences professionnelles préalablement définies. Les modalités de ce contrôle sont multiples: licence, permis, certificat de qualification, carte de compétence, examen professionnel... Le contrôle de la qualification ne comprend pas nécessairement une vérification de connaissances ou d'aptitudes, et l'exigence d'une période d'apprentissage n'est pas systématique.

La Loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre (Bill 49) adoptée à la hâte en fin de session le 13 juin 1969 a remplacé la loi de l'aide à l'apprentissage de 1945 qui avait mis sur pied des comités paritaires et des commissions d'apprentissage dans les régions.

Par exemple, dans l'industrie de la construction, les principales décisions relatives à la formation professionnelle appartenaient aux comités paritaires. En fait, ils contrôlaient les examens de qualification, délivraient des carnets d'apprentissage et des cartes de compétence pour les métiers de leur juridiction dans leur région. C'est donc dire qu'il existait un système étanche de formation professionnelle régional, chaque système étant indépendant des autres. C'est pourquoi, par exemple, les cartes de compétence n'étaient pas tranférables d'une région à une autre, empêchant ainsi systématiquement la mobilité de la main-d'oeuvre d'une région à une autre.

La mutiplicité des comités paritaires et des métiers concernés (147 comités paritaires au Québec en 1964), l'impossibilité relative d'assurer une certaine uniformisation et la coordination qu'exigeaient les marchés de travail, le degré de spécialisation presque inutile que reconnaissaient les comités paritaires, le mode de contrôle de la qualification professionnelle et une tendance sérieuse à un certain nivellement provincial des normes dans l'industrie québécoise de la construction menèrent à une révision complète des mécanismes de formation professionnelle durant les années 60. Les rapports Ryan, Tremblay, Lair et Savard* conduisirent au « Bill 49 ».

* Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (Rapport Ryan), Québec, ministère de la Jeunesse, 1962, 1 v.
Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Raport Tremblay), Québec, ministère de la Jeunesse, 1962, 3 v. Rapport du Comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage (Rapport Lair), Québec, ministère du Travail, 1965, 2 v. Rapport du Comité d'étude sur la coordination de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre (Rapport Savard), Québec, ministère du Travail, 1968, 50 p.

Source : Office de la construction, *Pour une politique de formation professionnelle de la main-d'oeuvre dans l'industrie de la construction*, octobre 1980, Document de travail, p. 11 et 12.

Les axes principaux de la Loi sont les suivants :

Le développement des relations salariés/employeurs en matière d'emploi et de formation :

- création de comités consultatifs régionaux (C.C.R.) chargés de l'étude des besoins de main-d'oeuvre et de formation professionnelles ;
- création de commissions de formation professionnelle et interprofessionnelle, remplaçant les commissions d'apprentissage, chargées d'administrer les centres de formation et d'organiser des cours de formation professionnelle, soit directement, soit par entente avec des entreprises ou des organismes de formation ;
- création d'un comité consultatif provincial, chargé de conseiller la Direction générale de la main-d'oeuvre (D.G.M.) et pouvant effectuer des études sur toute question de formation et d'emploi ;

L'uniformisation des conditions d'admission à l'exercice des métiers et professions :

Par rapport aux métiers réglementés, l'article 30 de la Loi, et les différents décrets gèlent les conditions et normes afférentes à l'exercice et à l'apprentissage de certains métiers. La Loi définit un seul modèle-type d'intervention.

La Loi est conçue plus en fonction du contrôle des activités professionnelles qu'en fonction des besoins des travailleurs et travailleuses pour accéder à la formation professionnelle.

La Loi prévoit, par son article 30, une normalisation des conditions d'accès aux métiers et de reconnaissance de la qualification et des examens, en ouvrant aux salariés des perspectives de modalité provinciale. La Loi prévoit que des règlements peuvent être adoptés pour :

a) déterminer les qualifications que requiert l'exercice des métiers ou professions ;

b) rendre obligatoire l'apprentissage et la détention d'un certificat de qualification pour pouvoir exercer un métier ou une profession déterminée ;

c) déterminer les conditions d'admission à l'apprentissage, d'admission aux examens de qualification, d'obtention et de renouvellement du certificat de qualification et généralement les conditions d'admission à l'exercice des métiers ou professions.

d) déterminer le nombre de personnes à admettre à l'apprentissage dans un métier ou une profession par rapport au nombre des salariés qualifiés dans une entreprise ou dans un territoire donné et déterminer, après consultation avec les parties intéressées, le taux du salaire minimum de l'apprenti par rapport au salaire du salarié qualifié ;

Nombre de C.F.P. au Québec : 11

Source : Communication-Québec

e) déterminer, sur la recommandation du ministre, après consultation avec le ministère de l'Éducation, le programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre et le programme d'étude théorique et pratique des centres de formation professionnelle.

Plus spécifiquement pour l'industrie de la construction

Fondamentalement, ce Bill 49 (Loi 51 des statuts de 1969) changeait une structure régionale (régions des décrets) par une autre structure régionale (régions administratives), sauf pour le grand Montréal. En effet, suite à l'adoption de la Loi sur les relations de travail dans l'industrie de la construction (Bill 290), imposant un système de négociation sectorielle (provinciale à tous les métiers de la construction) dans l'industrie de la construction et suite à l'adoption en 1967 de la Loi sur la formation professionnelle des adultes à Ottawa, le « Bill 49 » visait à la provincialisation des conditions et normes de la formation professionnelle dans cette industrie et à une certaine uniformisation de la formation au niveau de toute l'industrie de la construction[20].

La nouvelle Loi n'a donc pas résolu le problème de cohérence de la réglementation dans son ensemble, puisqu'elle n'a été appliquée que pour un nombre restreint de métiers et qu'elle n'a pas fondamentalement modifié la nature des normes requises pour obtenir l'attestation de compétence nécessaire à l'exercice d'un métier

La situation actuelle ne fait pas que des heureux

...« ***Il y a trop d'intervenants*** :
Il y a le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre de qui normalement relèvent toutes les politiques de main-d'oeuvre. Il délègue des mandats à ses techniciens et technocrates.
Il y a la Direction générale de la main-d'oeuvre qui elle parle avec les techniciens et les technocrates du ministère du Travail.
Il y a aussi la Direction régionale de la main-d'oeuvre qui elle reçoit les directives de la Direction générale.
Il y a aussi le Comité consultatif provincial qui lui conseille la Direction générale de la main-d'oeuvre.
Il y a aussi les Comités consultatifs régionaux qui conseillent les Directions régionales de la main-d'oeuvre.
Il y a aussi les centres de main-d'oeuvre du Québec.

Et puis il y a :
Les Commissions de formation professionnelle qui elles administrent les centres de formation professionnelle.
Il y a le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre ;
Il y a le ministère de l'Éducation ;
Il y a le ministère des Affaires sociales ;
Il y a le ministère de l'Industrie et du Commerce.

Il y a aussi l'autre intervenant :
Le gouvernement Fédéral avec ses centres de main-d'oeuvre et ses comités conjoints de la main-d'oeuvre...
Personne toutefois ne travaille à l'intérieur d'une politique globale de la main-d'oeuvre où se retrouverait un programme de formation professionnelle.

Source : *La Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique*, locaux 136 7-52, 1064, 1427, 2090, F.T.Q., mémoire soumis à la C.É.F.A., octobre 1980, p. 8 et 9.

La Loi sur la formation et la qualification professionnelle de la main d'oeuvre a été rapidement suivie de l'adoption des règlements no 1 et no 2 le 20 octobre 1971 (A.C. no 4793).

Ces règlements prévoyaient l'obligation d'être titulaire d'un certificat provincial de qualification ou d'une carte d'apprentissage pour l'exercice de 24 métiers de la construction (Règlement no. 1) et de 4 métiers spécifiques exercés en dehors de la construction (électricien, tuyauteur, mécanicien d'ascenseurs, opérateur de machines électriques). Ces règlements ont été amendés substantiellement à quelques reprises depuis leur adoption initiale.

La formation professionnelle dans la construction change ainsi d'aspect. En effet, les C.F.P., même si elles sont composées de représentants du monde patronal et du monde syndical dans une région donnée, représentent un système beaucoup plus centralisé et beaucoup moins fonctionnel, avec l'avantage cependant d'instaurer un régime provincial de formation professionnelle et permettre, du moins théoriquement, une meilleure perspective d'ensemble[illegible].

Les C.F.P. regroupent pour une même région tous les secteurs qui ont besoin de formation professionnelle. — Leurs responsabilités sont l'organisation de la formation, la publicité, la préformation et l'évaluation des cours. Ce sont des structures qui dépendent du M.E.Q. et de ses institutions pour les programmes d'enseignement, choix de professeurs, locaux, programmes, etc., et du M.T.M.O. pour le financement (surtout des fonds publics fédéraux à travers la Loi sur la formation professionnelle, « Bill C278 » de 1967, revisée en 1972, loi qui voyait entre autres à la formation des apprentis).

Le M.T.M.O. devient prépondérant ; il délivre les cartes et carnets d'apprentissage et devient le principal contrôleur de la règlementation des métiers. Les C.F.P. avaient le mandat de conclure des ententes avec des institutions d'enseignement et des entreprises et celui de dispenser des cours d'apprentissage et de formation.

Mais ces responsabilités des C.F.P. et par le fait même du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre furent grandement réduites par la mise sur pied d'un comité inerministériel de régie pédagogique de la formation professionnelle de la main-d'oeuvre (C.I.R.P.) qui consacra le caractère bicéphale de la gestion du programme de formation professionnelle (accord M.E.Q. — M.T.M.O., 1972). Le M.T.M.O. avait, entre autres, la responsabilité dans la connaissance des besoins de l'économie, la certification de la qualification professionnelle, l'évaluation postformation et le M.E.Q. la formation des jeunes et l'établissement des politiques de formation et qualification professionnelles.

Or, cette « entente » se traduisit par une décennie de mésententes. Le C.I.R.P. cessa de fonctionner en 1975 enlisé dans ses mécanismes structurels et fonctionnels tout à fait inapplicables. Comme le faisait remarquer Michel Bellavance,

Trop de personnes à trop de niveaux devinrent impliqués, par la force des choses, dans la communication d'informations, de directives, de commandes de formation, etc.[illegible]

En 1977, un comité interministériel chargé d'évaluer l'entente arriva à un constat d'échec. Plusieurs organismes firent le même constat. La T.R.E.A.Q. dans un document d'évaluation en 1977 fut très sévère vis-à-vis des C.F.P. qualifiés d'« incompétents », soulignant que les candidats à la formation professionnelle sont obligés de subir deux types d'examens pour

les même types d'apprentissage, compte tenu que le M.E.Q. a la responsabilité d'émettre les certificats d'études et le M.T.M.O. celle de reconnaître la qualification professionnelle.

L'apprentissage est obligatoire dans chaque métier et l'ensemble du métier constitue le cadre de l'apprentissage actuel (5.01 a et b du règlement no 1) dans la construction.

Source : *Gazette officielle du Québec*, 30 avril 1976, 108e année no 21, p. 2937.

En dehors de la construction, il existe 28 secteurs d'activité (automobile, coiffure, meuble, verre plat, etc.) où par décret, pour l'ensemble de la province ou certaines régions seulement, l'exercice du métier est réglementé. Pour certains de ces métiers, on demande une carte de compétence (coiffure dans les Laurentides, métallurgie, verre plat...) et certains de ces métiers, sont « contingentés ». Mais les problèmes les plus sérieux que les travailleurs rencontrent avec la réglementation de certains métiers c'est nettement dans la construction où 23 métiers sont réglementés.

Tableau 28
Règlement relatifs à l'apprentissage

Métiers	**Périodes d'apprentissage**[1]
Charpentier-menuisier	3
Poseur de lattes	3
Grutier	1
Opérateur de pelles mécaniques	1
Opérateur d'équipement lourd	1
Mécanicien de machines lourdes	3
Monteur d'acier de structure	3
Chaudronnier	3
Serrurier de bâtiment	2
Ferrailleur	1
Ferblantier	3
Couvreur	1
Peintre	3
Poseur de revêtements souples	1
Calorifugeur	4
Plâtrier	3
Cimentier-applicateur	2
Briqueteur-maçon	3
Carreleur	3
Mécanicien de chantier	3
Électricien	4
Tuyauteur	4
Mécanicien d'ascenseur	5

(1) Chacune des périodes équivaut à 2 000 heures d'apprentissage.
Source : « Règlement particulier no 1 relatif à la formation et à la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre et s'appliquant à l'industrie de la construction », *Gazette officielle du Québec*, 108:21 (30 avril 1976), p. 2951-2952.

En effet, la formation professionnelle dans l'industrie de la construction passe par l'apprentissage d'un métier. Mais l'apprentissage est entendu dans un sens très restrictif. Il s'agit pour l'apprenti de cumuler des heures de pratique sous la responsabilité d'un compagnon qui connaît le métier. Or, comme le faisait remarquer un intervenant lors des journées régionales de consultation : *un gars se fait embaucher comme menuisier ou apprenti, une fois sur le « job », il se débrouille avec les moyens du bord. Qu'un apprenti travaille toujours sous la surveillance d'un compagnon compétent, ça c'est dans les livres. Ici en Gaspésie on est loin de tout, y compris des règlements.*

Toute personne de 16 ans ou plus peut devenir apprenti. Si elle n'a aucune formation professionnelle pertinente au métier choisi, elle devra faire le nombre de période requis. Si elle a suivi des cours de formation professionnelle pertinents, elle obtiendra des crédits d'apprentissage conformément aux barèmes établis. Elle recevra du ministère du Travail une carte d'apprentissage, pièce d'identité attestant notamment que le détenteur est un apprenti dans le métier désigné, et un carnet d'apprentissage où seront inscrits ses périodes d'apprentissage.

Selon les métiers, les exigences pour la durée de l'apprentissage sont très variables. Ils varient de 2 000 heures pour un ferrailleur à 6 000 heures, pour un peintre, ou 8 000 heures, pour un électricien et même, 10 000 heures pour un mécanicien d'ascenseur. Beaucoup contestent d'ailleurs la durée de tels apprentissages qui constitue parfois une mesure de contingentement sous le couvert plus noble de la protection du public. C'est d'ailleurs ce qui nous amène à demander que soient réexaminées les périodes de formation requises à la certification dans certains métiers.

À la fin de ses périodes, l'apprenti est tenu de se présenter à l'examen de qualification au plus tard un mois après la fin de l'apprentissage. Mais comme le faisait remarquer la Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique dans son mémoire à la Commission : *La formation se faisant au hasard sur les chantiers sous une surveillance de qualité inégale, il en résulte que des salariés n'arrivent pas à passer l'examen de qualification, lequel est fait en fonction de l'existence d'un système de formation. Alors le salarié fait appel au conseil d'arbitrage et reçoit, en général une attestation d'expérience lui permettant de travailler (uniquement) dans la partie de son métier qu'il connaît.*

Les taux de salaires de l'apprenti varient de 50 à 85% du salaire du travailleur qualifié.

Cependant dans le Règlement no 1 il est précisé que « l'attestation d'expérience » est un document que le ministère délivre exceptionnellement et qui atteste que le détenteur a exercé un métier « en tout ou en partie ».

Quand l'apprenti a rempli toutes les exigences, il peut effectivement exercer le métier pour lequel il s'est qualifié.

La réglementation des métiers dans la construction : un labyrinthe où même Ariane s'y perdrait !

C'est au début du processus surtout que l'on bloque l'accès. En effet pour recevoir son carnet et sa carte d'apprentissage, l'individu doit être titulaire du certificat temporaire de classification d'apprenti émis en vertu du règlement relatif au placement des salariés dans l'industrie de la construction (Arrêté en conseil no 3282.77 du 28 septembre 1977). C'est l'Office qui émet ce certificat et il n'est émis que s'il y a pénurie de main-d'oeuvre dans le métier et la région où ira l'apprenti.

Ainsi à compter du premier juillet 1978, tout salarié doit obtenir un certificat de classification délivré par l'Office pour travailler dans l'industrie de la construction, et tout employeur ne peut employer que des salariés détenant un tel certificat. Par ailleurs, les entreprises, dans les métiers réglementés, sont obligées de transmettre à l'Office tous les avis d'embauche et les mises à pied qu'elles ont effectuées. C'est à partir de ces informations que l'Office autorisera le recours à un apprenti dans une région donnée.

Or, au secondaire par exemple, un bon nombre de jeunes orientés vers le secteur professionnel suivent de la formation dans des métiers réglementés comme charpentier-menuisier ou dans des métiers autres que ceux de la construction mais régis par les décrets (comme la coiffure) en ignorant les possibilités d'emploi dans ces métiers. Ils découvrent à leur dépend que leurs chances d'être embauchés un jour comme apprenti sont presque nulles. Tout comme pour certaines professions, on peut s'interroger sur les motifs d'un tel contingentement.

Les employeurs dans la construction et les syndicats estiment que les institutions scolaires ne connaissent pas les possibilités de débouchés sur les marchés de travail et forment plus de travailleurs que ces marchés ne peuvent en absorber. D'où, selon les syndicats, la nécessité de limiter l'accès à certains métiers si l'on veut que les ouvriers actuels de la construction gagnent leur vie. Ils s'appuient sur des statistiques, qui effectivement, laissent songeur. Il faut reconnaître que l'industrie de la construction est un secteur très particulier. Il n'y a pas d'uniformité du milieu de travail comme dans les autres secteurs d'activités. L'activité est morcelée et localisée. Le salarié vit des périodes de chômage fréquentes entre les différents projets. De plus, les fluctuations cycliques et saisonnières sont très importantes.

En mai 80, il y avait pour l'ensemble de l'industrie de la construction 54,2% de compagnons (54 309), 13,6% d'apprentis (12 912) et 32,2% de travailleurs non qualifiés (29 361). Tous les métiers ont été touchés par la diminution des activités de construction. Les plus touchés parmi les métiers règlementés étant les charpentiers-menuisiers, les électriciens, les tuyauteurs où l'embauche est aléatoire. En 1980, les salariés de la construction ont effectué près de 1 029 heures en moyenne durant l'année comparativement à 1 070 en 1979. 26% seulement des salariés ont pu être actifs toute l'année. Le revenu moyen en 1980 était de 13 614 $ et de 16 954 $ chez ceux qui avaient travaillé plus de 500 heures[illegible].

Par contre, nombreux sont les citoyens qui ont cherché un électricien ou un plombier pour effectuer des travaux et se sont vu répondre qu'il faudrait attendre un mois et parfois plus aucun n'était disponible. Il faut dire que l'organisation du travail dans les métiers de la construction suscite de sérieuses interrogations. Le fait qu'il faille passer par des compagnies pour recruter un travailleur de métier, que ces entrepreneurs limitent leur personnel permanent n'étant pas certains des marchés, contribue à accentuer le

déséquilibre entre l'offre et la demande et à mécontenter la population qui se tourne vers le travail au noir, florissant dans le secteur de la construction. Paradoxalement, de jeunes chômeurs cherchent désespérément des emplois.

Cet aspect de la pratique fait que les statistiques concernant les heures officiellement travaillées et les revenus qui y correspondent sont, dans la construction, à prendre avec quelques réserves.

En effet, comme le signale le mémoire de l'Association de la construction de Montréal et du Québec : *Il existe des pénuries de main-d'oeuvre dans certains métiers et dans certains secteurs de l'industrie de la construction pendant que, dans d'autres, il existe des excédents de main-d'oeuvre*. C'est le cas des couvreurs, des calorifugeurs (contrairement aux électriciens, aux tuyauteurs ou aux charpentiers-menuisiers).

Des changements sont prévisibles dans la formation de certains travailleurs à des métiers. Ces changements seront-ils orientés par le gouvernement fédéral ou par une véritable politique de main-d'oeuvre québécoise ? Le projet du ministre canadien Lloyd Axworthy d'une « Loi nationale sur la formation » et d'un « programme national de formation » risque d'être la réponse à cette question.

Les pénuries de cols bleus spécialisés semblent tout particulièrement inquiéter le gouvernement fédéral qui vient de publier deux rapports axés sur les pénuries d'emplois.

Ainsi, dans le rapport Axworthy-Dodge, on signale que dans les années 80 : *La croissance la plus élevée dans les professions hautement spécialisées devrait surtout se faire sentir dans le secteur de la construction en raison de la forte croissance projetée dans le domaine de la construction non résidentielle*, et on précise ensuite que : *nos projections de la demande indiquent cependant que les secteurs manufacturiers et de la construction accuseront une croissance relativement forte jusqu'en 1990, de sorte qu'il faudra intensifier la formation de ces professions*.

Il semble bien qu'une bonne partie des fonds fédéraux consacrés à la formation professionnelle dans le cadre des accords fédéraux-provinciaux seront effectivement consacrés à la formation de cols bleus très spécialisés, entre autres dans la construction.

Il faudra affecter davantage de ressources au système canadien de formation aux métiers de cols bleus hautement spécialisés, en particulier aux métiers industriels.

Source : Rapport Axworthy-Dodge, *Op. cit.*, p. 185

Ceci confirme qu'il est grand temps que soit repensé, dans le cadre d'une politique de main-d'oeuvre québécoise, tout le système de formation conduisant à la maîtrise de ces métiers.

Déjà le fédéral, dans le rapport Axworthy-Dodge envisage certaines modifications, comme une année de formation intensive initiale dans des établissements de formation, hors du contexte de travail avant la période d'apprentissage ou au début de celle-ci, méthode, dit-on dans le rapport, qui a largement fait ses preuves, en Europe par exemple.

On prévoit un allongement à 104 semaines au lieu des 58 semaines prévues antérieurement pour certaines formations spécialisées et un financement direct aux employeurs.

Dans le rapport Allmand, on rappelle les critiques formulées devant ce comité à l'égard des programmes canadiens d'apprentissage :

— critiques concernant l'accès des jeunes : *étant donné que le recrutement s'effectue en fonction de l'ancienneté, l'accès en est souvent plus facile à ceux qui font déjà partie de la population active qu'aux jeunes qui arrivent sur le marché du travail. Il faudrait prendre des mesures pour favoriser l'inscription aux programmes d'apprentissage à un âge plus précoce.*

— critiques sur la longueur de certains programmes d'apprentissage : *il n'y a aucune raison logique pour que tous les programmes d'apprentissage soient d'une durée de quatre ans. De nombreux témoins ont souligné qu'au*

Canada, nous assurons la formation en fonction de la durée et non pas d'une norme.

— critiques vis-à-vis du peu d'accès des femmes aux divers métiers. *le recrutement de personnel féminin n'est pas suffisamment dynamique, les femmes n'ont pas suffisamment de chances de recevoir une formation dans les divers métiers. Si nous voulons être en mesure de répondre à la demande de travailleurs spécialisés, les programmes d'apprentissage doivent être accessibles à un plus grand nombre de femmes. Dans les cas isolés où on a tenté l'expérience, on a constaté que les femmes peuvent s'acquitter du travail aussi bien sinon mieux que les hommes du même métier.*

Afin de faire face aux pénuries de main-d'oeuvre spécialisée, la durée des programmes d'apprentissage devrait être ramenée à deux ou trois ans dans toute la mesure du possible, et la formation devrait correspondre plus étroitement aux besoins réalistes de l'industrie, au lieu de répondre simplement à des exigences de durée fixe. Ces changements devraient être apportés avec le consentement des syndicats et du patronat.

Source : *Du travail pour demain*, Les perspectives d'emploi pour les années 80, Ottawa 1981, Rapport du Comité Allmand, p. 85, Recommandation no 27.

— critiques aussi sur la fragilité des programmes d'apprentissage en période de mauvaise conjoncture économique. Derniers entrés dans l'entreprise, les apprentis sont souvent les premiers à être mis à pied, avant même d'avoir terminé leur période d'apprentissage d'un métier, *les apprentis sont souvent les premiers mis à pied quand les affaires sont à la baisse. Si nous voulons encourager un plus grand nombre de personnes à s'inscrire à des programmes d'apprentissage, il faut leur donner une certaine assurance qu'elles pourront mener à bon terme cet apprentissage. Il faut prendre les mesures voulues pour que les apprentis achèvent leur formation dans un délai raisonnable, avec un minimum d'interruptions.*[illegible]

Autant de défis que doit relever non seulement le secteur de la construction mais l'ensemble des métiers. La revalorisation du travail manuel que prônent les employeurs, l'État et les travailleurs et travailleuses eux mêmes, passe par un accès plus large à ces métiers et par une formation adéquate. Nous verrons dans la quatrième partie que le contenu de la formation chez les gens de métiers laisse très souvent à désirer.

3.3.4.3 L'organisation du travail

Malgré certains efforts consentis par le patronat et les syndicats pour l'amélioration de la qualité de vie au travail ces dernières années[illegible], le taylorisme n'est pas disparu de l'organisation du travail. Au contraire, comme l'a mis en lumière entre autres, Harry Braverman[illegible], la division du travail a gagné rapidement le secteur tertiaire accentuant la subdivision des tâches et la hiérarchie des emplois. Le travail parcellaire, la coupure radicale entre préparation, exécution et contrôle sont autant de phénomènes qui techniquement et économiquement se justifient de moins en moins[illegible].

Si le taylorisme ne se justifie plus, il s'applique quand même. L'école secondaire par exemple, avec son minutage en période de 45 ou 60 minutes, ne prépare-t-elle pas les jeunes aux cadences de travail qu'ils risquent de trouver quand ils seront en emploi ? Même les soins infirmiers, comme le relatent Hélène David et Colette Bernier, n'ont pas échappé au système de minutage. Cette organisation du travail a contribué beaucoup à l'absentéisme, aux grèves, à la piètre qualité des produits ou des soins et à la rotation du personnel dans certains lieux de travail[illegible].

A) Les horaires

L'objectif premier du taylorisme était la rentabilité. C'est également cet objectif que poursuivent les entreprises qui utilisent du personnel en équipes successives.

Il faut signaler cependant qu'il y a eu des efforts ces dernières années pour assouplir les horaires de travail (journées comprimées, horaires variables, etc.) mais ce n'est encore bien souvent qu'à titre expérimental, dans certaines entreprises et pour certains travailleurs.

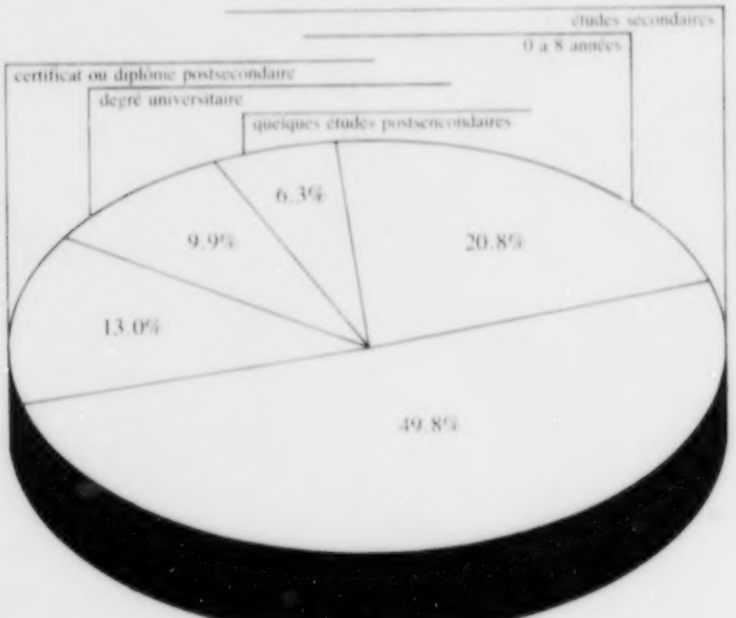
Il faut rentabiliser le matériel. Cependant les travailleurs et travailleuses qui subissent ces horaires sont dans l'ensemble pénalisés. Comme le signale Colette Bernier dans une étude sur le travail en équipe[illegible], ce genre de travail a des répercussions importantes sur la santé physique et psychologique de certains salariés. La fatigue à la longue s'accumule surtout chez les travailleurs et travailleuses de nuit. C'est ainsi que de nombreuses entreprises dans

le secteur public, para-public (santé) et privé (papier, mines et métallurgie, télécommunication) fonctionnent 24 heures sur 24 avec deux, mais le plus souvent, trois équipes de salariés. Il est fréquent que ces équipes travaillent sur une base rotative (une semaine de jour, de soirée, puis de nuit).

Or, il est difficile, pour l'employeur, d'organiser de la formation durant les heures de travail avec des équipes rotatives et c'est encore plus compliqué pour l'employé d'entreprendre de la formation en dehors de l'entreprise avec de tels horaires de travail. Les horaires des institutions scolaires étant de jour et/ou de soir, mais jamais rotatifs. Ce qui a fait dire à plusieurs intervenants dans notre sondage sur les activités éducatives, que les horaires de travail ont été des obstacles à la pratique d'activités éducatives (33%). La seule alternative reste la formation à distance ou par correspondance, solution qui ne convient pas nécessairement à tous.

C'est d'ailleurs ce que faisait remarquer le Syndicat local des métallos des industries Valcartier dans son mémoire à la Commission : *Plusieurs travailleurs ou travailleuses, même s'ils le voulaient, ne pourraient pas suivre des cours parce qu'ils travaillent sur des équipes rotatives... Les écoles et cégeps ne connaissent pas les plaisirs et les avantages du travail par équipes rotatives.*

Tableau 29
Répartition de la population active par niveau d'instruction, en pourcentage, Québec 1980, moyennes annuelles.



70% de la main-d'oeuvre a un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire.

Source : Statistique Canada, cat. 71.001, décembre 1980.

45% des adultes n'ont pas fait d'activités éducatives entre septembre 1979 et décembre 1980.

31% avaient sept ans et moins de scolarité contre 10,5% dans le cas de ceux qui faisaient des activités éducatives.

Source : C.E.F.A., *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Québec 1981, Annexe 2, Partie 1.

Mais il n'y a pas que les horaires rotatifs pour limiter l'accès à de la formation. Dans le secteur privé les horaires de travail sont souvent très longs (restauration, vente au détail, etc.), surtout quand viennent se greffer de fréquentes heures supplémentaires, dans le secteur de la construction par exemple.

Il est donc peu probable que le travailleur ou la travailleuse, après une longue et pénible journée de travail, conserve encore de l'énergie pour étudier. Quant à la travailleuse, sa situation est encore moins satisfaisante, puiqu'il lui reste en rentrant du travail, tout le travail ménager à accomplir. En effet, même s'il y a de plus en plus de tentatives de collaboration aux tâches ménagères parmi les couples, certaines études révèlent que c'est surtout le fait dans la classe moyenne[15].

B) Inégalités d'accès selon le type de travail effectué

Pendant longtemps, on a associé absentéisme et femmes, et absentéisme et manque d'intérêt pour le travail, dans le cas des jeunes surtout. Or, des études en sociologie du travail démontrent que l'absentéisme est davantage lié au type d'emploi effectué qu'au fait d'être femme ou jeune. En effet, plus l'individu a un emploi qui ne corespond pas à sa formation, un emploi mal payé, routinier, sans promotion ou sans perspective d'avenir, physiquement pénible, etc., plus il s'absente de son travail, invoquant la maladie ou d'autres prétextes.

Il en est de même de l'accès à de la formation en dehors des heures de travail. Plus le travailleur a un emploi pénible physiquement ou aliénant, emploi qui le « vide » de son énergie, physiquement ou moralement, moins il aura le goût ou l'énergie de sacrifier le peu de loisirs qu'il a pour aller acquérir une formation en dehors de ses heures de travail. D'autant plus que, très souvent, ce travailleur « vient de loin ». Il est en général très peu scolarisé, souvent ses expériences scolaires ont été négatives ou peu encourageantes. Il ne sera pas incité à recourir à un supplément de formation, sachant qu'au départ il devra y consacrer beaucoup de temps sans espérer un résultat immédiat. En conséquence, ce sont les plus scolarisés des travailleurs et travailleuses qui entreprennent ou poursuivent de la formation.

Conclusion

De multiples facteurs expliquent l'inégalité des travailleurs et travailleuses à la formation : la segmentation et la sexisation des marchés, les priorités et les intérêts des employeurs, la réglementation de certains métiers, les pratiques de certaines corporations professionnelles, l'organisation du travail elle-même, etc.

Au cours des dernières années, les restructurations d'entreprises se sont amplifiées partout dans les pays industrialisés entraînant des concentrations et des diversifications de production, l'émergence de nouvelles technologies et une mondialisation de la production.

Parmi les nouvelles technologies, l'informatique a connu un développement accéléré au cours des dernières années dans les pays industrialisés. Les progrès technologiques et l'abaissement du rapport prix-rendement avec la venue des microprocesseurs, ouvrent une ère nouvelle dans le domaine du traitement et de la diffusion de l'information sous toutes ses formes.

Tous les secteurs risquent d'être plus ou moins touchés par l'informatisation. Les services des postes ont vu s'implanter le code postal, les banques et les caisses, les systèmes inter-banques ou inter-caisses. Les écrans cathodiques et les machines à traitement de textes envahissent les bureaux. De sorte que la bureautique et la robotique risquent d'entraîner la mise à pied d'un grand nombre de travailleurs et surtout de travailleuses. Les employeurs ne prennent pas toujours la peine de former leurs employés en vue de ces nouvelles technologies ; certains préfèrent recourir à de nouvelles recrues et licencient le personnel parfois vieillissant de leur entreprise. Ces victimes de licenciement, sans qualification ou qualifiés dans un métier devenu désuet, risquent évidemment de connaître des périodes de chômage assez longues avant de retrouver un emploi.

Une volonté politique s'impose.
Une responsabilité sociale de l'entreprise est nécessaire.
Une implication syndicale est urgente.
Une politique de main-d'oeuvre s'impose.

Cette conjoncture met en relief la nécessité de la formation et aussi celle d'une politique de main-d'oeuvre harmonisée aux autres politiques québécoises. Les employeurs doivent contribuer à réduire les impacts sociaux négatifs de restructurations et des effets des nouvelles technologies en donnant le plus de chances possibles à leurs employés (hommes et femmes) de se recycler rapidement, soit en leur facilitant l'accès à l'éducation des adultes, soit en développant les services de formation pour *tous* leurs employés, dans l'entreprise, durant les heures de travail. Par ailleurs, une politique en matière de fermeture d'usine s'impose car la législation actuelle (art. 45, Loi 49 sur la formation et la qualification professionnelle de 1969) « n'a pas de dents »[136].

Chapitre 5, article 45
45. a) Sauf dans le cas d'entreprise à caractère saisonnier ou intermittent, tout employeur qui, pour des raisons d'ordre technologique ou économique, prévoit devoir faire un licenciement collectif, doit en donner avis au ministre dans les délais minimaux suivants :

- deux mois lorsque le nombre de licenciements envisagés est au moins égal à dix et inférieur à 100 ;
- trois mois lorsque le nombre de licenciements envisagés est au moins égal à 100 et inférieur à 300 ;
- quatre mois lorsque le nombre de licenciements envisagés est au moins égal à 300.

Dans un cas de force majeure ou lorsqu'un événement imprévu empêche l'employeur de respecter les délais ci-dessus, il doit aviser le ministre aussitôt qu'il est en mesure de le faire.

Source : Arrêté en conseil numéro 717 du 24 février 1970, publié dans la *Gazette officielle du Québec* le 7 mars 1970.

Cet article, qui n'a suscité aucun débat parlementaire, rédigé à la hâte et inscrit dans une loi sanctionnée « à la vapeur » comme l'a fait remarquer Jean Sexton de l'Université Laval, présente de nombreuses faiblesses.

Ainsi, l'avis de licenciement ne touche que les entreprises de 10 employés et plus. Or, comme le signale Michel Gauquelin, *les licenciements individuels ou à raison de moins de dix salariés, représentent de loin le plus grand volume de licenciements*[137]. Le cas de force majeure inscrit dans la loi est une échappatoire facile à utiliser pour la bonne raison signale André Lemelin *qu'il peut être difficile de départager ce qui est ou n'est pas un cas de force majeure*[138].

Quant à l'amende prévue, elle est très faible si bien qu'il est parfois plus avantageux de payer l'amende que de participer au comité de reclassement qui peut être exigé par le ministère et dont le financement est assuré en partie par l'employeur.

Contrairement à la plupart des législations européennes, au Québec comme le signale Gisèle Tremblay, on s'attaque aux effets c'est-à-dire qu'on crée un comité de reclassement pour reclasser les travailleurs et travailleuses licenciés alors que dans d'autres pays, la période d'avis de licenciement permet de trouver avec l'entreprise des solutions pour éviter les licenciements ; on s'attaque donc d'abord aux causes[139] plutôt qu'aux effets. De plus, comme c'est le cas en France, les employeurs sont tenus de justifier les licenciements qu'ils prévoient devoir effectuer pour obtenir du ministère du Travail l'autorisation de procéder.

Pour l'année 1979-1980, 209 avis ont été donnés au Ministre et visaient 9 693 salariés et 196 ont été décelés, après une enquête du ministère touchant 10 386 salariés. Ces employeurs n'avaient pas avisé le Ministre de ces licenciements.

Source : *Rapport annuel du M.T.M.O.S.R.Q.*, 1979-1980, Éditeur officiel, Québec, p. 87.

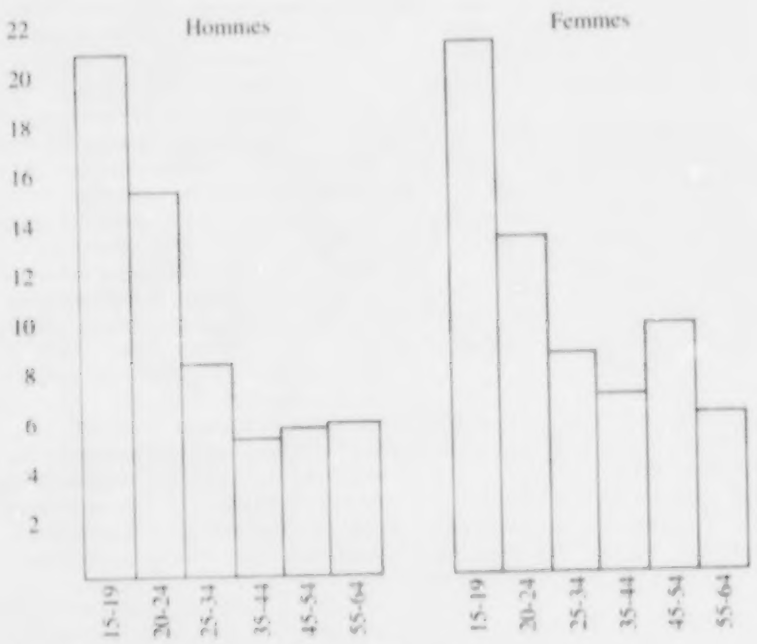
Le licenciement individuel est presque toujours un traumatisme pour les individus, le chômage étant l'épreuve de la solitude. Quant aux licenciements collectifs, en plus des conséquences individuelles, ils ont souvent comme effet de déstabiliser toute une région surtout s'il s'agit d'une fermeture d'usine ayant pratiquement le monopole de l'emploi dans une région ou d'un licenciement qui affecte un grand nombre de travailleurs et travailleuses (ex. : les usines Wayagamak du Cap-de-la-Madeleine en 1977, I.T.T. Rayonier à Port-Cartier, etc.).

Le fait qu'un certain nombre d'entreprises n'offrent pas de formation ou seulement de la formation sur le tas, ou encore très collée à une tâche précise, explique le fait qu'un bon nombre de salariés, très peu scolarisés, et peu qualifiés sont très dépendants de leur employeur et d'un type d'emploi donné. En cas de faillite ou de licenciement, les chances des travailleurs et travailleuses de se réorienter vers un autre type d'emploi sont très minces et les coûts sociaux qui en résultent, très importants. Parmi les mesures à mettre en place, une législation en matière de fermeture ou licenciement de salariés devrait comprendre l'obligation pour les employeurs, avec le soutien de l'État, de procurer une formation intensive (recyclage ou autre) aux employés qui le désirent durant les heures de travail et ce, ayant leur licenciement. Ceci dit, la formation n'est pas la « panacée » universelle. Des mesures économiques s'imposent.

En l'occurrence, les préavis de licenciement devraient être plus longs pour permettre aux employés de « voir venir ». Le préavis devrait être envoyé au ministère mais en même temps au syndicat et aux travailleurs et travailleuses concernés. L'employeur devrait justifier sa politique de licenciement ou de fermeture.

Tableau 30

Taux de chômage par groupes d'âge et de sexe, moyennes annuelles, Québec 1980.



Le chômage est sélectif selon l'âge et le sexe

Source : Statistique Canada, cat. 71.001, décembre 1980

Tous les employés ne choisiront peut-être pas de vendre à nouveau leur force de travail. Certains, les plus âgés, préféreront peut-être prendre une retraite anticipée mais l'employeur qui a utilisé ces employés pendant des années pour faire « tourner » son entreprise ne peut se contenter de « jeter après usage » cette force de travail (le cas de Cadbury pas exemple en 1978). Certains stages de préparation à la retraite aideraient certainement un bon nombre de travailleurs et travailleuses à ne pas envisager leur départ de l'usine comme une catastrophe.

Cependant, les pertes d'emplois ne passent pas toujours par des licenciements. Un bon nombre d'employeurs se contenteront de ne pas remplacer ceux qui partent. Ce recours à « l'érosion naturelle » pénalise non seulement les chômeurs et les chômeuses mais les jeunes entrant sur les marchés de travail, puisque le volume d'emplois n'augmente pas.

En effet, même si les jeunes sont nettement plus scolarisés qu'il y a dix ans, ils sont souvent embauchés en dernier et mis à pied en premier, en période de crise, si jamais ils ont eu la chance de trouver un emploi. Devant les sombres perspectives d'emploi, certains, qui ne prennent pas la voie de l'assistance sociale, poursuivent indéfiniment des études... n'importe quelles études. Or, l'éducation des adultes ne doit pas déguiser le chômage ou lui tenir lieu de soupape.

Le développement des ressources pétrolières dans l'ouest du pays, l'incitation financière qu'envisage le gouvernement fédéral en matière de mobilité de main-d'oeuvre, le manque de débouchés dans les province de l'est, accentuent l'exode des jeunes adultes vers l'ouest, suscitent des espoirs souvent non fondés et accroissent, de toute façon, les inégalités entre les provinces canadiennes.

Il faut dire que la concurrence pour les emplois existants est de plus en plus vive ; la syndicalisation contribue surtout à protéger les travailleurs en emploi, à faire en sorte que leur ancienneté soit reconnue et que leur soit assurée une certaine sécurité d'emploi. De plus, les femmes qui autrefois avaient tendance à se retirer des marchés de travail avec la naissance d'un premier ou d'un second enfant, le font de moins en moins. Non seulement le taux d'activité des femmes a considérablement augmenté ces vingt dernières années, mais également leur niveau de scolarisation, même si dans l'ensemble de la population les femmes restent moins scolarisées que les hommes.

Les ouvertures vers de « bons emplois » sont de plus en plus rares pour les jeunes hommes et femmes. Quant aux emplois qualifiés que génèrent certaines technologies nouvelles, ils ne peuvent concerner qu'un petit nombre d'entre eux : les plus qualifiés. Or, ce n'est pas le cas de la majorité des jeunes et il n'y a pas adéquation entre scolarisation et qualification. Il ne peuvent « débuter » et avoir un même temps 5 à 10 ans d'expérience derrière eux ; les employeurs n'investiront dans la formation d'un jeune que s'ils sont certains que ceci leur sera avantageux.

Or, que dit-on des jeunes ? Qu'ils sont instables, revendicateurs, peu sérieux dans le travail, plus prêts à prendre un jour de congé qu'à faire du temps supplémentaire, etc. S'ils ne sont pas tous « allergiques » au travail, selon l'expression du docteur Jean Rousselet[illegible], d'aucuns n'en demeurent pas moins, comme l'a démontré Pierrette Sartin[illegible], réfractaires à certains types de travail. Le fait d'être plus scolarisés que leurs parents, de voir les immenses conquêtes de la technologie (spatiale, nucléaire, etc.), les amènent à refuser, de plus en plus, un travail aliénant, déshumanisant qui ne fait nullement appel à leur intelligence et à leurs connaissances, un travail qui, s'il épuise de moins en moins physiquement les individus, les « vide »

moralement. Ces jeunes refusent de vivre uniquement pour travailler estimant que le travail doit être un moyen de s'épanouir, de développer ses connaissances et talents de créer, de se sentir utile et non pas d'être assujetti. Il est pénible, pour un grand nombre de jeunes, d'être chômeurs ou assistés sociaux à 20 ans.

Nous avons réfléchi aux possibilités d'emploi qui s'offrent aux jeunes adultes du Québec. La situation économique n'est guère brillante, il est vrai, mais le « laisser faire » en la matière serait très dommageable pour notre société québécoise.

En effet, il en coûte beaucoup, économiquement et socialement, de laisser ainsi les jeunes adultes au chômage ou à l'aide sociale. D'après les données du ministère des Affaires sociales, il y avait en avril 1981, environ 42 000 bénéficiaires de l'aide sociale, âgés de moins de 25 ans et déclarés « aptes au travail ». Même si les prestations mensuelles individuelles sont très peu élevées (122 $), annuellement les sommes consacrées à cette catégorie de bénéficiaires s'élèvent à peu plus de 60 millions de dollars.

Budget d'opération alloué en 1980/81 à l'enseignement secondaire public : 3 071 900 $, à l'enseignement collégial public : 599 271 500 $, aux universités : 795 686 900 $.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil du trésor, *Budget 1980-1981*, Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1981, Éditeur officiel du Québec, Québec, premier trimestre 1980, p. 11-1.

De plus, l'ensemble de la population investit dans l'éducation des jeunes des sommes énormes — près d'un tiers du budget de la province en 1980-1981 était consacré à l'éducation — dont les chômeurs instruits ne sauraient constituer un indice de rentabilité.

Les programmes d'aide à l'emploi tant fédéraux que provinciaux se sont multipliés ces dernières années. Le message inaugural du 9 novembre 1981 parle de moyens supplémentaires, comme celui de bon d'emploi et de Chantier jeunesse. Force nous est de reconnaître que les programmes existants, dont le rendement est parfois fort discutable, n'ont pas réussi à éponger le surplus de chômage qui existe chez les moins de 25 ans.

Les jeunes de 15 à 25 ans représentent près de 50% de l'ensemble des chômeurs du Québec.

Mais plus encore que les coûts économiques, ce sont les coûts sociaux d'une telle situation qui sont dramatiques. Comme nous l'avons signalé précédemment, près de la moitié des chômeurs sont des jeunes de 15 à 25 ans. Toutes les études sociologiques sur le chômage sont unanimes : il existe très peu de « chômeurs heureux de l'être ». Substantielle ou non, l'allocation de chômage ne dure qu'un temps et conduit à l'aide sociale. Plus que jamais, Félix Leclerc a raison : *La meilleure façon de tuer un homme, c'est le payer à ne rien faire*. Nous hypothéquons nos générations futures. Quand près de 175 000 jeunes sont chômeurs, c'est non seulement le présent mais l'avenir qui est en danger.

Les effets désastreux du chômage sont fort nombreux. En plus d'une perte de connaissances et d'habiletés acquises, le manque de confiance en soi, ressentis par plusieurs, certains chômeurs et chômeuses voient leur santé se détériorer. Les dépressions, l'alcoolisme, l'assujettissement aux drogues, la hausse de criminalité et même le suicide peuvent dans certains cas, compter parmi les conséquences néfastes d'un chômage prolongé. Contrairement à ce que pense Illich, le chômage n'est « créateur » que pour très peu de gens.

Si nous voulons sortir de ce marasme, il faut compter sur l'ensemble du potentiel humain, et d'abord sur les capacités d'innovation et de créativité de la relève. Car, si nous payons cher aujourd'hui le gaspillage éhonté de nos matières premières, nous payerons encore plus cher demain celui des ressources humaines de notre société québécoise.

C'est pourquoi la Commission, soucieuse du développement du potentiel humain, propose que l'on développe au Québec, dans la perspective de l'insertion aux marchés de travail, un **Service communautaire volontaire pour les jeunes adultes qui ne sont pas aux études et qui n'ont pas d'emploi**. Nous pensons qu'il serait beaucoup plus valorisant pour les jeunes et les moins jeunes, qui sont chômeurs ou assistés sociaux et qui ont les capacités de travailler, d'offrir leurs services à la collectivité, moyennant une rémunération. En effet, toute la générosité, l'initiative, l'esprit inventif que l'on rencontre chez un grand nombre d'entre eux pourraient être mis à contribution dans des emplois communautaires, comme l'aménagement des parcs, le nettoyage des rivières, l'organisation d'activités communautaires, l'embellissement des rues, la protection de la faune, de la nature, les différentes formes de récupération et recyclage du papier, la participation à l'alphabétisation et à la formation de base, l'aide aux personnes âgées, etc. Une formation devrait être associée à ce Service communautaire, afin que tous tirent grand profit de cette expérience. Ce Service communautaire serait l'occasion pour plusieurs de se valoriser, de se rendre utile, de découvrir des talents d'organisateurs, de gestionnaires ou d'autres. Il devrait amener ces adultes à développer leur sens des responsabilités et de prise en charge, en plus de contribuer à revaloriser l'esprit communautaire et à accroître, de façon sensible, le volume d'emplois au québec.

Au moment où la Commission avait entamé la rédaction des recommandations relatives au Service communautaire, elle a pris connaissance du rapport récemment publié par le Député de Ste-Marie, M. Guy Bisaillon. Bien qu'à plusieurs égards, ce rapport sur un Service national ait été jugé intéressant, la Commission s'en démarque, notamment en ce qui a trait au caractère obligatoire du Service proposé. Les recommandations que nous faisons s'inscrivent dans la reconnaissance du droit à la formation pour les adultes, droit qui ne prend véritablement son sens que relié à celui du droit au travail pour tous. Nos recommandations impliquent que le Service communautaire remplace les programmes existants de création d'emplois et de placement étudiant, de même que les projets annoncés dans le dernier message inaugural.

La Commission recommande :

80. Que l'on encourage des modes de formation à temps partagé entre les études et le travail.

81. Que les travailleurs et les travailleuses qui recourent à ces modes d'étude ne soient pas pénalisés dans leurs possibilités de promotion, leur ancienneté et leurs avantages sociaux.

82. Que tout travailleur ou toute travailleuse qui utilise ce mode de formation ne voit pas sa charge normale augmentée pour autant.

83. Que les personnes travaillant régulièrement à temps partiel aient accès, durant les heures de travail, à une formation autre que la formation reliée à leur emploi, suivant les modalités définies par le comité de formation.

84. Qu'afin d'assurer aux travailleurs et aux travailleuses les moins scolarisés l'accès à la formation, l'on prenne les moyens pour que ceux-ci puissent compléter leur formation de base, telle que définie par la Commission.

85. Que les cols bleus et les employés de soutien administratif et technique, hommes ou femmes, aient accès à la formation durant les heures de travail, tout comme les autres catégories d'employés, et que cette formation ne soit en aucune façon limitée à la formation sur le tas.

86. Que les programmes de formation tiennent compte des conditions de vie des personnes ayant des charges de famille (enfants en bas âge ou d'âge scolaire).

87. Qu'on abolisse l'âge limite pour les programmes de formation des cadres de la Fonction publique (actuellement fixé à 35 ans dans le cas de Formacadre), afin de ne pas pénaliser les femmes de niveau d'emploi dit « professionnel » et qui ont tardivement repris le travail.

88. Que les démarches nécessaires soient entreprises pour que soit ratifiée la convention no 140 de l'Organisation internationale du travail portant sur le congé-éducation.

89. Que soit reconnu, dans la Loi sur l'éducation des adultes, le droit du travailleur et de la travailleuse, à temps partiel ou à temps complet, de s'absenter sans solde de son travail pour des fins de formation, suivant les modalités définies par le comité de formation.

90. Que le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, revoie le manuel de codification des conventions collectives du Québec, afin que soit également codifié le congé aux fins de la formation syndicale. Que soient également repensés les regroupements par grands secteurs: public, parapublic, péripublic et privé, utilisés par le ministère, catégories qui reflètent mal la réalité du congé-éducation à travers les conventions collectives du Québec.

Les corporations professionnelles

La Commission fait siennes deux des recommandations que l'Office des professions faisait à la Commission d'étude sur les universités, notamment :

91. « Que les établissements d'enseignement qui dispensent des programmes de formation sanctionnés par des diplômes donnant accès aux corporations, mettent en place des structures d'accueil et d'enseignement permettant l'admission d'un plus grand nombre d'étudiants adultes ou à temps partiel dans ces programmes. »

92. « Que les établissements d'enseignement diffusent auprès des étudiants de l'information sur les prévisions des besoins en main-d'oeuvre dans les divers secteurs d'activité professionnelle régis par les corporations. »

93. Que les corporations professionnelles intéressées préparent tout particulièrement leurs membres à l'exercice des rôles spécifiques qu'ils ont à jouer auprès des adultes et prévoient, en conséquence, des activités de formation continue appropriées.

94. Que, afin de faire un lien avec les pratiques professionnelles,

a) le Conseil des universités et le Conseil des collèges supervisent la révision périodique des programmes professionnels ;

b) l'on étudie le cheminement des finissants et les emplois qu'ils occupent en regard de la formation qu'ils ont reçue.

95. Que, sous réserve des conclusions de la consultation engagée par l'Office des professions, le Code des professions soit modifié de façon à confier à l'Office des professions :

a) un rôle supplétif de contrôle des conditions supplémentaires imposées par certaines corporations à leurs membres pour accéder à l'exercice des professions ;

b) la responsabilité d'adopter des règlements d'équivalence de diplômes et de formation, et ceci, en harmonisation avec le système de reconnaissance proposé.

96. Que, dans le cadre de l'élaboration de programmes de perfectionnement, les institutions publiques d'enseignement collaborent étroitement avec les corporations.

97. Que les corporations « d'exercice exclusif » assurent le financement du perfectionnement de leurs membres.

Les métiers réglementés

98. Que l'on profite des ralentissements saisonniers de l'activité dans certains métiers pour offrir aux travailleurs et aux travailleuses du recyclage et du perfectionnement dans les diverses facettes du métier qu'ils exercent.

9. Que les apprentis aient accès aux connaissances et « habiletés » requises pour l'exercice de leur métier dans son ensemble et que cette formation soit comptabilisée dans leurs périodes d'apprentissage.

100. Que l'on prenne les mesures nécessaires pour informer les clientèles intéressées sur l'évolution du marché du travail dans les secteurs qui les occupent.

101. *à la majorité des voix*
Que les systèmes d'apprentissage des métiers soient réévalués en fonction des exigences de l'acquisition de ces métiers et en fonction de la protection du public plutôt que dans une perspective de contingentement.

Proposition minoritaire de monsieur Claude Desmarais

En remplacement de « plutôt que dans une perspective de contingentement », je formule l'ajout suivant : « tout en tenant compte des besoins de la main-d'oeuvre et du chômage prévisible dans ces métiers pour déterminer le nombre d'apprentis à admettre ».

Divergence d'opinion de monsieur Michel Blondin

Je reconnais, que, pour le plus grand bien des travailleurs concernés et du public utilisant leurs services, l'apprentissage dans les métiers réglementés est à réexaminer, afin d'améliorer la formation que ces travailleurs reçoivent, de leur assurer la maîtrise des multiples facettes de leur métier, et de les préparer à faire face aux nombreux changements technologiques à venir.

Cependant, dans un contexte de chômage aigu et d'une très lente reprise économique, il est socialement sain et fondé qu'on se soucie de répondre à tous les besoins prévisibles de main-d'oeuvre, sans multiplier le nombre d'apprentis au-delà des besoins prévisibles de l'industrie de la construction ; ce qui n'aurait comme effet que de multiplier le nombre de travailleurs recevant de l'assurance-chômage et, au pire, le nombre de ceux qui recevraient de l'assistance sociale. Ce n'est pas en multipliant le nombre d'apprentis au-delà des besoins prévisibles de main-d'oeuvre qu'on apportera une solution réelle aux problèmes actuels de chômage. À cet égard, le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, par ses politiques des marchés de travail, a un rôle important à jouer.

102. Que le système d'octroi de cartes de compétence soit réévalué, en conséquence, par le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

103. Que le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu s'assure de la pertinence et de la validité des méthodes d'examen de qualification utilisées pour tester les « habiletés » et les connaissances des apprentis. Que le contenu, contrôlé par examen, soit cohérent avec le contenu appris en cours d'apprentissage.

Les fermetures d'usines ou les licenciements collectifs

104. Que, dans le cadre des lois et des règlements relatifs aux fermetures d'usines et aux licenciements collectifs, les entreprises fassent connaître d'avance au comité de formation, entre autres, leur intention de licencier des travailleurs et des travailleuses, afin que ce comité puisse leur offrir la possibilité de compléter leur formation, leur recyclage ou l'apprentissage d'un nouveau métier.

105. Que le comité sectoriel régional ou la commission régionale du travail soit associé à l'élaboration de ces programmes, de façon à préciser les besoins de main-d'oeuvre et de formation de cette main-d'oeuvre dans la région intéressée.

106. Qu'enfin, l'organisme central et le C.R.É.A. (Centre régional d'éducation des adultes) consacrent prioritairement les sommes nécessaires à la formation des travailleurs et des travailleuses concernés, en vue de leur réinsertion sur les marchés de travail, soit à travers le comité de formation de l'entreprise, soit à travers le comité sectoriel régional approprié.

107. Que les entreprises et les associations de travailleurs et de travailleuses cherchent les accommodements d'horaires et de régimes pédagogiques qui permettraient aux salariés et aux salariées qui le désirent de poursuivre des études.

108. Que les institutions scolaires montrent plus de souplesse d'adaptation à ces réalités du monde du travail et, qu'en conséquence, une plus grande variété d'horaires de cours soit développée.

109. Que les recommandations formulées dans ce chapitre n'entravent en aucune manière la négociation de nouvelles ententes patronales-syndicales résultant en des modalités innovatrices et généreuses en matière de formation dans le milieu du travail.

Le service communautaire

110. Que soit créé un service communautaire volontaire d'une durée de deux ans pour les 18 à 30 ans qui ne sont pas aux études et sans emploi.

111. Que, tout en visant de façon prioritaire les 18-30 ans, ce service soit étendu progressivement à des volontaires plus âgés et sans emploi : victimes de mises à pied, responsables de familles monoparentales, prématurément retraités, etc.

112. Qu'en élaborant la programmation de ce service communautaire qui vise non seulement l'insertion au travail mais aussi le développement des ressources humaines,

a) l'on prévoie, quel que soit le projet, des activités de formation, de perfectionnement ou de recyclage pour les personnes qui s'y engagent ;

b) que ces activités soient reconnues ;

c) que, le cas échéant, notamment pour les personnes touchées par le droit à la formation de base, l'on reconnaisse, à titre de travaux pratiques, les tâches effectuées dans le cadre du service communautaire ;

d) que les stages prévus en formation professionnelle, de tous les niveaux, coïncident, en tout ou en partie, selon la durée, avec le service communautaire.

113. Que ce service communautaire remplace les programmes existants de création d'emplois et de placement étudiant réservés aux personnes de 18 à 30 ans.

114. Que l'on « rapatrie », pour instaurer ce service, toutes les sommes que le gouvernement fédéral alloue à ces programmes.

115. Que l'on recouvre intégralement les sommes que le gouvernement fédéral économiserait grâce à l'existence d'un service communautaire.

116. Que les participants au service communautaire soient rémunérés sur la base du salaire minimum, avec prime d'éloignement, s'il y a lieu.

117. Que, quelle que soit l'autorité sous laquelle le service communautaire sera placé, l'on associe étroitement responsable de l'éducation des adultes à son instauration, à l'élaboration de sa programmation et de ses politiques opérationnelles, de même qu'à toute la question de la formation inhérente à ce service.

118. Que les activités à caractère communautaire mises sur pied par l'entreprise soient admissibles à ce programme.

Proposition minoritaire de madame Francine C. McKenzie
Que, durant la première année de son existence, ce service soit facultatif; que, par la suite, sans être obligatoire, il devienne conditionnel à l'octroi de prestations d'assurance-chômage ou d'aide sociale. Que la privation de prestations, pour celui ou celle qui s'y refuse sans raison sérieuse, n'excède pas deux ans.

Notes

(1) Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente « Le programme de Sienne »*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1980, p. 7.

(2) Emploi et Immigration Canada 1981, *L'évolution du marché du travail dans les années 80*; et *Du travail pour demain*. Les perspectives d'emploi pour les années 80, Rapport Allmand, Canada, 1981.

(3) A.M. M'Bow, Allocution à la Conférence mondiale tripartite sur l'emploi, la répartition du revenu, le progrès social et la division internationale du travail, Genève, 19 juin 1976, Genève, UNESCO, 1976.

(4) Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente, op. cit.*, p. 8.

(5) Claude Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Éditions sociales, Paris, 1980, p. 206.

(6) J. Ghislain, « Théorie économique et marché du travail », revue *Interventions critiques en économie politique*, volume 6, hiver 1981, p. 136-137.

(7) O.C.D.E., *Situation actuelle du congé-éducation*, Paris, 1976, p. 15.

(8) Cf. les caractéristiques des emplois secondaires dans l'article d'Hélène David « L'organisation du travail, enjeu de la lutte des classes », *Travailler au Québec*, colloque de l'Association canadienne de sociologie et d'anthropologie de langue française (l'A.C.S.A.L.F.) 1980, Éditions Albert Saint-Martin, Montréal 1981, p. 22.

(9) Benjamin Coriat, « Différenciation et segmentation de la force de travail dans les industries de procès », dans *La division du travail*, colloque de Dourban, Éditions Galilée, Paris, 1978, p. 119.

(10) Jacques Magaud, « Vrais et faux salariés », *Sociologie du travail*, Éditions du Seuil, Paris, volume 1, 1974, p. 1-18.

(11) La formation offerte dans le cadre des politiques de main-d'oeuvre aux niveaux fédéral et provincial sera examinée un peu plus loin dans ce chapitre ainsi que dans la sixième partie de ce rapport quand on traite de l'organisation centrale en matière d'éducation des adultes.

(12) Ce type de formation sera analysé dans la section suivante.

(13) Cf. :
— Enquête menée par Statistique Canada au nom du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, couvrant la période du 1er juillet 1969 au 30 juin 1970.
— Enquête menée par Statistique Canada, couvrant l'année civile 1973.
— Enquête menée pour le compte de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité, couvrant l'année civile 1978 (Commission Adams).
— Enquête menée par le Conseil économique du Canada (dont certains résultats partiels ont été diffusés en 1980) couvrant l'année 1979.

(14) Voir Chapitre 3 sur les caractéristiques des entreprises dans l'Annexe 3 sur *les pratiques de formation en entreprise*, *op. cit.*

(15) Le remboursement des frais de scolarité sera traité dans la prochaine section sur la formation en dehors de l'entreprise.

(16) Voir l'appendice 1 de l'annexe 3, le rapport préliminaire no 1 du Centre de sondage de l'Université de Montréal, p. 23-30.

(17) *Ibidem*, appendice 1, p. 28.

(18) Gordon Betcherman, *Les pénuries de travailleurs qualifiés*, chap. 7, p. 117-119 (à paraître).

(19) Si 17% des entreprises ne donnent qu'une formation « sur le tas », 52.5% des entreprises donnent une formation « sur le tas » et une formation organisée (durant et/ou en dehors des heures de travail).

(20) Se rappeler que l'on a exclu les activités d'apprentissage de notre analyse.

(21) Dans la partie suivante traitant de la transformation de l'image et des pratiques éducatives, dans le chapitre sur les éducateurs d'adultes, nous ferons état des ressources humaines utilisées par les entreprises québécoises.

(22) Dans le chapitre 3 de la sixième partie de ce rapport, nous ferons état des ressources financières investies dans la formation par les entrepris s au Québec.

(23) Voir le chapitre 3 de l'annexe 3, *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, *op. cit.*

(24) Claude Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, *op. cit.*, p. 143.

(25) O.C.D.E., *Situation actuelle du congé-éducation*, C.E.R.I., Paris, 1976, p. 9.

(26) Pour une analyse de la genèse de ces questions nous référons les lecteurs au document de 1976 de l'O.C.D.E. (*Situation actuelle*... ou à l'étude réalisée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.) pour le compte du ministère de l'Éducation en 80 et qui analyse également les pratiques nationales dans six pays: l'Italie, les États-Unis, la France, la République fédérale d'Allemagne, la Belgique, la Suède. *Congés-éducation*, travaux d'approfondissement, Document no. 8, préparé par l'I.C.E.A.

(27) Voir O.C.D.E., *L'éducation récurrente: une tendance moderne*, C.E.R.I., Paris, 1973; O.C.D.E., *Situation actuelle du congé-éducation*, C.E.R.I., Paris, 1976; O.C.D.E., *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue*, C.E.R.I., Paris, 1973.

(28) Commission canadienne de l'Unesco, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* adoptée à la conférence générale tenue à Nairobi (Kenya), novembre 1976, Ottawa, février 1980.

(29) *Congé-éducation*, document no. 8, *op. cit.*, p. 11, dans le cas de l'Italie c'est un droit individuel mais exercé dans un cadre collectif (banque de 150 heures).

(30) O.C.D.E., *Situation actuelle du congé-éducation*, *op. cit.*, p. 25 (il faut signaler cependant qu'en Suède et en France, le droit au congé n'est pas automatiquement accompagné du droit au maintien de la rémunération).

(31) *Congé-éducation*, document no. 8, *op. cit.*, p. 13.

(32) *Situation actuelle du congé-éducation*, *op. cit.*, p. 101.

(33) *Situation actuelle du congé-éducation*, *op. cit.*, p. 40-41.

(34) *Ibidem*, p. 43.

(35) Catherine Lecave, « Les 150 heures en Italie » dans *Actualité de la formation permanente*, Centre Info, Paris, no 37, nov.-déc. 1978.

(36) O.C.D.E., Congé-éducation, document no 8, *op. cit.*, p. 11.

(37) *Ibidem*, p. 36.

(38) Pierre Paquet, « De l'école (usine) à l'usine (école), Le congé-éducation payé », dans *Travailler au Québec*, *op. cit.*, p. 131.

(39) I.C.E.A., *Congés-éducation*, *op. cit.*, p. 13.

(40) *Idem.*

(41) O.C.D.E., *Situation actuelle du congé-éducation*, *op. cit.*, p. 49.

(42) *Idem*, passage tiré de la section sur l'analyse du congé-éducation aux États-Unis, p. 51.

(43) I.C.E.A., *Congés-éducation*, document no 8, *op. cit.*, p. 16-17.

(44) Voir « Le congé-éducation payé », *Le travailleur canadien*, no 21, juin 1976; « Paid Leave for Auto Workers », *The Labour Gazette*, juin 1977, p. 245; « Congé-éducation payé », *Information syndicale*, janvier 1978.

(45) Projet de loi no 76, Code des normes de l'emploi, 4e session, 48e législature, Nouveau-Brunswick, 27 Elizabeth II, 1978, alinéas 60, 61, 62.

(46) Rapport au Ministre de l'Éducation, *Éléments d'une politique d'éducation des adultes dans le contexte de l'éducation permanente*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1978.

(47) cf: le *Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité*, Ottawa, juin 1979, p. 5-6 et 21.

(48) Cette section est tirée presque intégralement de l'annexe 3: *Les pratiques de formation en entreprise*, chapitre 2, Québec 1981.

(49) *Ibidem*, p. 10.

(50) *Ibidem*, p. 13.

(51) *Ibidem*, p. 14.

(52) *Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation*, *op. cit.*, p. 241-242.

(53) *Ibidem*, p. 253.

(54) Pierre Dandurand, *L'État et la formation professionnelle des adultes*, Université de Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 1975-1976, p. 24.

(55) Nous référons le lecteur au chapitre 3 de la cinquième partie qui traite du financement, pour connaître les modalités et les coûts de ces divers programmes fédéraux.

(56) Canada, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Direction générale de la formation de la main-d'oeuvre, Division du développement du marché du travail, *Formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée*, document de base pour les consultations fédérales-provinciales, mai 1979, p. 6.

(57) Pierre Paquet, « De l'école (usine)... », *op. cit.*, p. 141.

(58) *Idem.*

(59) Voir rappel méthodologique du sondage dans la section précédente.

(60) Données du *Sondage sur les adultes et les activités éducatives au Québec*, 1981, Annexe 2, Tableaux II.78 à II.83, deuxième partie.

(61) Pour de plus amples détails se reporter à l'annexe 4, *La clause du congé-éducation dans les conventions collectives du Québec*, octobre 1980.

(62) Réal Morissette, agent de recherche à la direction des conditions de travail et rémunération du Centre de recherche et statistique sur le marché du travail.

(63) Réal Morissette, « Les clauses de formation dans les conventions collectives au Québec », *Le marché du travail*, vol. 2, no. 4, avril 1981, p. 53.

(64) *Ibidem*, p. 56.

(65) *Ibidem*, p. 57.

(66) *Ibidem*, p. 53.

(67) *Idem*.

(68) *Ibidem*, p. 57.

(69) Cf. : Annexe 4 sur la clause du congé-éducation, *op cit.*.

(70) Le fait que le fichier du ministère ne recouvre pas l'univers des conventions ne nous permet donc pas de présenter le tableau complet de ce qui est prévu en matière de congé-éducation dans les conventions collectives au Québec. Cependant, il présente le tableau exhaustif des clauses des conventions codifiées par le ministère sous la rubrique : congé sabbatique et congé-éducation.

(71) Mémoires présentés à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes par : *Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente ; Université de Montréal, section d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation ; Ordre des infirmiers et infirmières du Québec*, Montréal ; *Office franco-québécois pour la jeunesse*, Montréal ; *Ordre des ingénieurs du Québec ; Conseil de la coopération du Québec*, Québec ; *Jean-Marie Scivée*, Cantley ; *Conseil régional de développement de l'Est du Québec ; La Maison d'Haïti*, Montréal.

(72) Mémoires présentés à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes par : *Confédération des syndicats nationaux*, Montréal, p. 32 ; *Fédération des travailleurs du Québec*, Montréal, p. 44-45 ; *Conseil du travail de Québec*, p. 18 ; *Centrale des syndicats démocratiques*, Montréal, p. 42.

(73) Mémoires présentés à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes par le *Conseil du patronat du Québec* et la *La Chambre de commerce de la province de Québec*, Montréal.

(74) J. Roy, Adams et autres, *L'éducation et le travailleur canadien*, Ottawa, Travail Canada, Juin 1979, p. 194.

(75) *Les pratiques de formation en entreprise*, *op. cit.*, annexe 3, chapitre 4.

(76) France Laurendeau, « Dégradation du travail et professionnalisme », *Travailler au Québec*, *op. cit.*, p. 260.

(77) Ivan Illich, *Le chômage créateur*, édition du Seuil, Paris, 1977, p. 47.

(78) Jean Proulx, Démédicaliser la vie, point de vue de Maurice Jobin dans « La fin des professions », revue *Critère*, no 25, Montréal, p. 109.

(79) *L'évolution du professionnalisme au Québec*, Office des professions, 1976, p. 19.

(80) *Ibidem*, p. 56.

(81) *Idem*.

(82) *Ibidem*, p. 36.

(83) *Ibidem*, p. 49.

(84) Office des professions du Québec, *Rapport annuel*, 1980-1981, mai 1981.

(85) *Ibidem*, p. 30.

(86) Office des professions du Québec, Avis, *Les conditions supplémentaires au diplôme ou à la formation de base et les comités de la formation*, Québec, 1980, p. VIII.

(87) Office des professions du Québec, *La formation des professionnels*, mémoire présenté à la Commission d'étude sur les universités, p. 127-128.

(88) Micheline Boivin, « Les professions et le gouvernement », *revue Critère*, no 25, Montréal, juin 1979, p. 91.

(89) Office des professions du Québec, Avis — *Les conditions supplémentaires*, *op. cit.*, p. 131.

(90) Mémoire de l'Office des professions à la C.E.U., *op. cit.*, p. 17.

(91) *Ibidem*, p. 18.

(92) Secrétariat de la conférence des recteurs, *Statistiques d'admission au trimestre de l'automne 1980*, 18 septembre 1981, p. 19.

(93) *Ibidem*, p. 23.

(94) *Rapport du Comité d'étude sur l'université et la société québécoise*, C.E.U., Gouvernement du Québec, mai 1979, p. 46.

(95) Francine Bernard et Pierre J. Hamel, « Les professionnels de la comptabilité au Québec » dans *Travailler au Québec*, *op. cit.*, p. 276.

(96) Jean Proulx, *op cit.*, p. 11.

(97) Office de la construction, *Pour une politique de formation professionnelle de la main-d'oeuvre dans l'industrie de la construction*, octobre 1980, Document de travail, p. 1-10.

(98) *Ibidem*, p. 12.

(99) *Ibidem*, p. 14.

(100) Michel Bellavance, « *La formation professionnelle des adultes, second regard sur la jungle administrative* », É.N.A.P., septembre 1981, annexe no 4, p. 40.

(101) Les vitriers font désormais parti des métiers réglementés par décret et n'entrent plus dans les métiers relevant de la construction.

(102) La Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique, locaux : 134, 752, 1064, 1427, 2090 (F.T.Q.), *La formation professionnelle et le charpentier-menuisier*, octobre 1980, p. 107.

(103) Article 1 du Règlement no 1 dans la construction, *Gazette officielle...*, *op. cit.*, p. 2 934.

(104) *Analyse de l'industrie de la construction au Québec*, 1980, Office de la construction, juin 1981.

(105) L'Association de la construction de Montréal et du Québec, *Mémoire* soumis à la C.É.F.A., décembre 1980, p. 5.

(106) Emploi et Immigration Canada, *L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, juillet 1981, p. 61.

(107) *Ibidem*, p. 72.

(108) *Ibidem*, p. 72.

(109) *Ibidem*, p. 184.

(110) *Ibidem*, p. 186.

(111) *Du travail pour demain. Les perspectives d'emploi pour les années '80*, Rapport Allmand, Ottawa 1981, 180 p.

(112) *Du travail pour demain*, *op. cit.*, p. 84.

(113) Voir Maurice Boisvert et autres, *La qualité de vie au travail, regard sur l'expérience québécoise*, les éditions Agence d'arc inc., Les Presses H.E.C., Ottawa 1980, 461 p.

(114) Harry Braverman, *Travail et capitalisme monopoliste — La dégradation du travail au 20e siècle*, Paris, Maspéro, 1976, 360 p.

(115) *L'organisation du travail et ses formes nouvelles*, collectif, C.E.R.E.Q. Documentation française, Paris, 1977, p. 69.

(116) Un exemple : « Le minutage des soins infirmiers », par Hélène David et Colette Bernier, dans *À l'ouvrage : l'organisation du travail au Québec*, I.R.A.T., Montréal, 1981, p. 14-15.

(117) Colette Bernier, « Le travail par équipes », Montréal, I.R.A.T., *Bulletin no 5*, 1979.

(118) *Mémoire* du Syndicat local des Métallos des industries Valcartier, Local 7114, déposé à la C.É.F.A., décembre 1980, p. 6.

(119) André Michel, *Activité professionnelle de la femme et vie conjugale*, C.N.R.S., Paris, 1974, 190 p.

(120) Voir 15e congrès de la F.T.Q., *Contre la fatalité des fermetures d'usines*, 2 décembre 1977, le dernier colloque F.T.Q. sur les fermetures et les licenciements ; *Pertes d'emplois : Mobilisation*, février 1981 ; Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *La clef dans la porte*, *Travail Québec*, Québec, volume 15 no 2, septembre-octobre 1979, le numéro au complet ; *Les fermetures et les licenciements collectifs, 17e congrès de la F.T.Q., novembre 1981 ; Les licenciements, les éviter, les réglementer, les compenser*, par Lise Poulin-Simon et Zaida Nunez, I.R.A.T., bulletin, no 13, Montréal, février 1979 ; « Les fermetures d'établissements au Québec » : nécrologie optimiste ou optimisme nécrologique ? » par Jean Sexton, *33e Congrès des relations industrielles de l'Université Laval*, 1978.

(121) Michel Gauquelin, « Des chiffres sérieux », *Travail Québec*, *op. cit.*, p. 24.

(122) André Lemelin, « La législation québécoise : trois petits paragraphes », *Travail Québec*, *op. cit.*, p. 6.

(123) Y. Gisèle Tremblay, « Les législations européennes : empêcher les fermetures sauvages », *Travail Québec*, *op. cit.*, p. 37, l'auteur reprend l'étude de l'I.R.A.T., *op. cit.*, bulletin no 13.

(124) Dr. Jean Rousselet, *L'allergie au travail*, Le Seuil, 1974.

(125) Pierrette Sartin, *Jeunes au travail, jeunes sans travail*, Les Éditions d'organisation, Paris, 1977, 188 p.

(126) Ivan Illich, *Le chômage créateur*, Éditions du Seuil, Paris, 1977.

(127) Guy Bisaillon, député de Sainte-Marie, *Document préparatoire à la présentation d'un projet de loi visant à établir un service national au Québec*, Québec, le 3 décembre 1981, 58 p.

Chapitre 4

3.4 Les inégalités d'accès à l'éducation qui relèvent du milieu culturel

Introduction

L'éducation des adultes dans une perspective de développement du potentiel humain vise à accroître l'autonomie des individus et des collectivités. Cette autonomie n'aura de sens que dans la mesure où elle s'harmonisera avec le développement social, économique et culturel de la société. En effet, tour à tour, les ressources sociales, économiques et culturelles peuvent agir tantôt comme support, tantôt comme multiplicateur de l'activité éducative des adultes du Québec et contribuer, chacune à leur façon, au développement du potentiel humain. Dans cette section, nous nous limiterons au milieu culturel, nous tenterons d'en cerner les contraintes et les virtualités, lesquelles ont une incidence sur l'accès à l'éducation des adultes.

Il y a à peine 50 ans, la vie culturelle du Québec était largement caractérisée par le mécénat, et le développement de la culture était financé par et pour l'élite. Elle se voulait gratuite et désintéressée, mais son accès était restreint, ne serait-ce qu'au niveau des valeurs, des intérêts et des goûts auxquels elle renvoyait. Pour une large partie de la population québécoise, urbanisée de fraîche date, c'était le règne d'une culture morcelée entre, d'une part, des traditions paysannes encore vives, centrées sur la famille et la religion, et, d'autre part, un nouveau cadre de vie urbain, avec son anonymat et son travail parcellisé. Cette culture, morcelée et dominée, a réagi très tôt à la spécialisation trop étroite et à l'élimination des travailleurs les moins aptes ou les plus âgés, à la concentration de l'industrie et aux contraintes de la vie urbaine, en prenant conscience de l'unité de la personne, de la diversité et de la solidarité humaines. Déjà, cette époque connaissait des pratiques d'éducation et d'autoformation collectives (théâtres amateurs, cercles d'étude, etc.).

Au cours des années 50, au niveau politique, on aborde ici, comme dans plusieurs pays, le thème de la « démocratisation de la culture ». Ce thème prenait appui sur d'importantes transformations au sein de la société québécoise : réduction du temps de travail et mécanisation de celui-ci, développement des mass-media, consommation de masse, industrialisation et urbanisation croissantes. De plus, la scolarisation obligatoire, depuis 1943, de même que les réalisations en matière de loisirs et de culture populaire avaient pour effet de créer de meilleures conditions pour la diffusion de la culture. C'est aussi à cette époque que se situe l'impact idéologique du Refus global. Toutefois, la démocratisation de la culture était alors davantage entendue comme l'accès à la « grande » culture ou comme la consommation de produits culturels, alors que le loisir (qui se définit toujours par rapport au travail) n'avait pratiquement pour seule fonction que de rendre viable une condition humaine d'abord absorbée par un travail souvent sans intérêt et fastidieux.

Principaux organismes culturels et para-culturels provinciaux :

Office de la langue française
Radio-Québec
Régie des services publics
Ministère des Affaires culturelles
- Bibliothèques publiques
- Bibliothèques centrale de prêts
- Bibliothèque nationale du Québec
- Archives nationales du Québec
- Services d'artisanat et des métiers d'art
- Direction générale du patrimoine
- Musées d'État
- Direction des musées privés et centres d'exposition
- Conservatoires de musique
- Conservatoires d'art dramatique

Ministère d'État au développement culturel
Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche

Principaux organismes culturels fédéraux :

Archives publiques
Bibliothèque nationale
Centre national des arts
Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes
Conseil de recherches en sciences humaines
Conseil des arts
Musées nationaux
Office national du film
Société de développement de l'industrie cinématographique canadienne
Société Radio-Canada

Là comme ailleurs, l'intervention de l'État devait s'accentuer : création du Conseil des arts par le gouvernement fédéral, à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et sciences au Canada (Commission Massey-Lévesque, 1949-1951), création, en 1961, du ministère des Affaires culturelles par le gouvernement provincial, création de nombreux organismes, autant provinciaux que fédéraux (ex. : Office national du film, Radio-Canada, Radio-Québec, Conseil de la culture, etc.), témoignant d'une présence de plus en plus marquée de l'État dans le domaine de la culture.

Il fallut attendre la fin des années 60 pour voir l'idée de « démocratisation de la culture » remise en question et celle de « démocratie culturelle » faire son apparition, notamment grâce au développement de l'anthropologie. Ainsi, critiquant le Rapport Parent fondé sur un modèle culturel dominant de rationalité, d'individualisme et de spécialisation fonctionnelle, le Rapport Rioux déclarait : «*Comme ce sont justement ces impératifs socioculturels qui commandent le choix des modes de connaissance et des disciplines à privilégier dans le système d'enseignement, il est évident qu'on fera des choix différents dans la structuration d'un système d'enseignement, selon qu'on sera guidé par ceux de la société industrielle de type libéral ou par ceux de la société de participation.*»

Ce rapport ouvrait une nouvelle période de réflexion dont la problématique reste encore très féconde : «*Le sens profond de la démocratisation de l'enseignement, pouvait-on y lire, va bien au-delà de ce qu'on entendait naguère par ce terme. Il va sans dire que dans un premier temps, il a fallu prendre des mesures pour faire en sorte que le plus grand nombre d'individus ait accès à l'enseignement et à la culture. Ce qui voulait dire qu'on rassemblait des individus dans des écoles ou des salles de concert et qu'on leur apprenait ce qu'il fallait qu'ils connussent pour passer pour des personnes cultivées. Dans ce genre de processus, les connaissances et les oeuvres d'art sont inculquées à des être qui n'ont aucunement participé à leur création. Les connaissances et la culture s'élaboraient en vase clos et étaient transmises au plus grand nombre. Il était probablement inévitable que, dans un premier temps de démocratisation, il en fût ainsi. Avec le développement des sciences, des techniques et des media de communication, les mécanismes de ce type de transmission ont été mis à jour ; on s'est rendu compte que, pour qu'il y ait vraiment démocratie, il fallait que les individus collaborent activement à l'acquisition des connaissances et de la culture. En d'autres termes, la notion de démocratie politique (égalité de tous les citoyens devant la loi) et de démocratie sociale (abolition des classes sociales) s'est étendue à celle de démocratie culturelle. Dans certains de ses aspects, la démocratie culturelle sous-tend tous les autres aspects de la démocratie, parce qu'elle a trait au sens et aux finalités de l'activité humaine (culture-code) et au désir de création qui est apparu sur terre avec l'homme (culture-dépassement).*»

De même, l'articulation que ce rapport établissait entre éducation et culture conserve encore toute sa pertinence, notamment en ce qui concerne la formation de base : «*Si culture veut dire relations avec le monde extérieur, il est de toute nécessité d'équiper l'homme pour qu'il puisse vraiment entrer en relation avec le monde, non seulement par l'entremise des mots, mais à travers tous ses sens, à travers tous les modes de connaissance.*»

Ou encore, en ce qui a trait au décloisonnement des formations que nous aborderons dans la quatrième partie : «*Ce décloisonnement des connaissances et des techniques qu'on observe dans la société devra tôt ou tard se répercuter dans les structures de l'enseignement et hâter la création d'interrelations entre les différentes disciplines et les facultés et départements qui les enseignent. Le développement de la technique a toujours retardé à se*

manifester dans les structures des systèmes d'éducation. Les enseignants, ayant été eux-mêmes scolarisés à quelques décennies d'intervalle de leurs étudiants, résistent fortement aux pressions que la société globale exerce sur eux pour que les transformations du milieu se répercutent au niveau des enseignements et des pédagogies."

La démocratie culturelle est davantage dirigée vers l'activité que vers l'oeuvre, vers la participation que vers la consommation. Aussi, la démocratie culturelle admet la multiplicité des cultures : celles de tous les groupes, de toutes les classes, de toutes les communautés, dont chacun des membres est à la fois agent et acteur. Son objectif est le développement des individus et des collectivités et, par là même, de la société. Alors qu'auparavant la culture s'identifiait à un ensemble d'oeuvres et d'activités artistiques et esthétiques, la démocratie culturelle fait davantage référence à la culture comme à un mode de vie.

L'émergence de la notion de démocratie culturelle ne signifie pas pour autant que les conceptions précédentes n'aient plus aucune influence. Au contraire, les oppositions culture de masse/culture d'élite, culture d'« establishment »/contre culture (ou culture alternative), culture traditionnelle/culture d'avant-garde, culture populaire/grande culture, culture bourgeoise/culture prolétarienne, culture universelle/culture « nationale » illustrent le fait que la culture est un terrain privilégié où s'expriment les contradictions sociales. Ces oppositions permettent donc de concevoir la culture comme un puissant outil de transformation et de démocratisation de la société. Par contre, la culture n'est pas un simple outil de reproduction de l'ordre existant ou encore une force de changement volontariste pouvant faire abstraction des conditions matérielles d'existence dans lesquelles vit encore la majorité de la population.

Les difficultés de mise en oeuvre de la démocratie culturelle dans le contexte nord-américain

La démocratie culturelle, qui prend appui sur l'autodétermination des individus et des groupes, ne bénéficie pas des meilleures conditions matérielles à sa mise en oeuvre dans le contexte nord-américain. En effet, la concentration des media, la pénétration de la culture américaine, via le cinéma, la cablodistribution, la presse écrite, la musique et, bientôt, la télévision payante, la faiblesse des réseaux de distribution québécois, la présence importante du gouvernement fédéral dans le domaine de la culture (ex : formation d'un comité d'étude de la politique culturelle fédérale en 1980 et publication d'un Livre blanc en 1982), l'importance grandissante des industries culturelles (cinéma, musique, spectacle, télévision, radio, etc.) qui tendent à monopoliser le marché des biens culturels et à fabriquer les goûts du public, sont autant de facteurs défavorables à un véritable développement par la base de la production culturelle, donc de la démocratie culturelle. En effet, la démocratie culturelle ne se définit pas seulement comme l'accès aux biens culturels mais aussi comme la maîtrise et le contrôle de ce secteur d'activités par les collectivités.

De même, la démocratie culturelle se heurte à ce que l'on peut appeler la « culture mosaïque ». Cette culture mosaïque est le produit direct du système scolaire et de l'influence des mass-media sur nos sociétés (on a même été jusqu'à parler de « société du spectacle »). Ainsi, les jeunes d'aujourd'hui « savent » et « connaissent » beaucoup de choses, reçoivent beaucoup d'informations et ont accès, de diverses façons, à toutes les richesses de notre culture. Cependant, ces informations et ces connaissances ne sont pas resituées dans une problématique, historique et temporelle, qui permettrait une maîtrise et un contrôle de la culture et de son développement par la base. Cet éclatement de la formation culturelle des jeunes et de celle d'une bonne partie de la population adulte n'est pas sans inconvénients. Par exemple, à la culture mosaïque correspond un modèle de production culturelle dont le contrôle est presque exclusivement entre les mains des indus-

tries culturelles de masse (disque, mode, télévision, publicité, radio, cinéma, etc.) ; univers où on ne peut guère parler de démocratie. Ainsi, la culture mosaïque, qui évacue la « grande » culture plutôt qu'elle ne la banalise, se définit dans l'instant et non en continuité historique ; elle récupère la fête populaire, valorise le grégarisme et appartient davantage à ses promoteurs qu'à ses consommateurs spectateurs.

On considère que la multiplication des espaces sociaux autonomes et la diversification des centres de pouvoir sont des composantes du pluralisme et de la démocratie. C'est pourquoi la décentralisation de la gestion et le fait de localiser l'administration de la culture dans des entités territoriales aussi concrètes et réduites que possible – régions, municipalités, quartiers – sont perçus comme des facteurs d'équilibre et de participation démocratique.

Bien que la notion de démocratie culturelle fasse son chemin, tous ne s'entendent pas sur les modalités de la mise en pratique de cette notion : développement culturel, besoins culturels, action culturelle, animation culturelle, demande culturelle, planification culturelle, coopération culturelle, innovation culturelle, droit à la culture, etc., sont autant de termes empruntés aux sciences sociales qui ont été utilisés ces dernières années de façon plus ou moins pertinente. Plus récemment encore, les débats entourant la décentralisation, la participation via les regroupements locaux, le développement de la culture par la base et l'effacement de l'animation, au profit de la prise en charge et de l'autodétermination des individus et des groupes, sont venus compléter le tableau des questionnements concernant la mise en oeuvre d'une véritable démocratie culturelle.

Parmi les modalités de mise en oeuvre de la démocratie culturelle, la notion de développement culturel est certainement celle qui a reçu le plus d'attention. Ainsi, la politique québécoise du développement culturel, distinguant deux versants à la culture : le milieu (langages, croyances, institutions) et l'horizon (création, accomplissement intellectuel et spirituel, prise de conscience), en vient à identifier les principaux lieux de production d'une telle culture (ex. : système d'éducation, moyens de communication de masse) dans une perspective de qualité de vie et de maîtrise du destin des collectivités. De plus, la politique québécoise du développement culturel met de l'avant les orientations suivantes : le respect de la diversité des voies d'accès à la culture, la cohérence entre les politiques relatives aux divers secteurs de la culture et le souci du développement culturel collectif et ce, non seulement de la promotion des individus.

Faisant la genèse de la notion de développement culturel, Fernand Dumont reste critique à l'égard de celle-ci, notamment lorsqu'elle est prise au sens de production. Il écrit : *En somme, la culture a quitté l'existence commune ; on ne lui reconnaît plus formes et structures que dans les enceintes où des organisations la planifient et la produisent.*

Il souhaite l'avènement d'une culture davantage tournée vers les genres de vie et réinsérée dans les pratiques scolaires, le travail et la vie privée. À cet égard, l'éducation des adultes lui semble être une voie prometteuse : *...L'extraordinaire essor de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente est plus révélateur encore. Il atteint des milieux sociaux et des âges beaucoup plus diversifiées que l'ancienne scolarisation. Surtout, il suscite une conjonction des apprentissages et des motifs d'apprendre d'une extrême variété. (...) Tout cela demeure ambigu : s'agit-il d'une plus grande emprise de l'école sur la société ou d'une invasion de la vie quotidienne dans l'école ? Le fait que l'on se pose la question montre au moins que l'école n'est plus ce qu'elle était. Les fissures se multiplient dans les vieilles barrières. La culture scolaire se réinsinue dans la vie, et vice-versa.*

3.4.1 L'éducation et la culture : complémentarité et spécificité

Dans notre société, on peut observer la coexistence de trois champs culturels distincts : celui de la culture populaire (locale, communautaire ou de base), celui de la culture de masse, et celui de la « culture cultivée » (artistique, intellectuelle, esthétique, etc.). Dans ces trois champs, culture et communications se révèlent inséparables. Conséquemment, il faut considérer la culture de masse, surtout supportée par les mass-media, comme un fait social d'une signification toute particulière pour l'éducation des adultes. D'une part, il est avancé que la culture de masse représente presque 85% de l'ensemble de tous les phénomènes culturels de nos sociétés ; d'autre part, on va même jusqu'à parler de la télévision comme d'une « grande école du soir », dans la mesure où les Québécois et les Québécoises regardent la télévision en moyenne de 23 à 25 heures par semaine.

Il arrive que ces faits puissent laisser croire à une relation d'équivalence entre éducation et communication et nous faire perdre de vue le caractère particulier de l'éducation dans le grand tout de la culture de masse. Certes, l'arbre est dans ses feuilles, mais un émondage bien fait n'a jamais nui à sa croissance ! Nous ne pouvons faire ici l'économie d'une clarification des liens qui unissent et distinguent éducation et culture.

3.4.1.1 La culture, lieu d'apprentissage

Tout d'abord, il faut se rappeler que l'éducation n'a pas le monopole des apprentissages d'un individu et encore moins celui du développement du potentiel humain. L'apprentissage désigne à la fois les modes et les actes individuels d'acquisition ou de développement des connaissances, des habiletés et des attitudes. Ces apprentissages s'étendent de la naissance à la mort. On apprend en divers lieux et de diverses façons, et ce, parfois même à son insu (Ex. : perception subliminale). Dans cette mesure, la diffusion de la culture, en tant que lieu d'information, de création, de divertissement et de communication, peut favoriser, fournir et multiplier les situations d'apprentissage. Par exemple, le divertissement, même si le but recherché est la détente, peut nous instruire sur la vie et les moeurs.

De plus, l'interactivité, prise au sens d'échange dans les deux sens, n'est pas une condition nécessaire à l'apprentissage. On peut très bien apprendre seul devant son poste de télévision sans qu'un quelconque échange avant, pendant ou après l'émission ne soit nécessaire. Ceci ne présume pas de la qualité de ces apprentissages ; ceux-ci pouvant être émancipateurs et créateurs, tout comme ils peuvent être synonymes de dressage et de conditionnement.

3.4.1.2 L'éducation, une volonté et une intention conscientes

Le processus éducatif, tout comme la diffusion de la culture, favorise, fournit et multiplie les situations d'apprentissage. Il s'en distingue dans la mesure où il a, comme principal objectif, un développement systématique et qualitatif des connaissances, des habiletés et des attitudes de l'individu, du groupe ou de la collectivité. L'éducation vise donc l'atteinte d'objectifs explicites, identifie les étapes et les moyens pédagogiques pour y parvenir et vérifie (dans son sens le plus large) si ceux-ci ont été effectivement atteints. Recherchant un développement qualitatif, l'éducation en vient à s'interroger sur les valeurs, la pertinence sociale de telle ou telle connaissance, de telle ou telle habileté et sur les priorités de développement des individus, des groupes et de la société. En ce sens, nous pouvons accueillir favorablement

la riche réflexion du Rapport MacBride sur les liens qui unissent et distinguent l'éducation et la communication : *L'éducation est donc à la fois plus et moins que la communication. Lorsqu'elle fait défaut, comme dans le cas de l'analphabétisme, les capacités de la communication s'en trouvent réduites. Si elle se développe, elle élargit la base de la communication. Toute discussion portant sur la nécessité de remédier aux déséquilibres de la communication ne peut, par conséquent, ignorer l'importance de l'éducation universelle et de l'amélioration de la qualité de l'éducation et des possibilités éducatives.*[illegible]

Ainsi, afin que la relation entre éducation et culture soit riche et positive, il est nécessaire de tenir compte de la nature spécifique des deux notions.

3.4.1.3 L'éducation et la culture, une approche non scolarisante

Dès qu'on parle du potentiel éducatif des media ou de l'utilisation des ressources culturelles comme supports ou multiplicateurs de l'action éducative, est-ce à dire que la démarche doit être formelle, scolaire ou didactique? Non, dans la mesure où l'éducation ne vient que qualifier, systématiser et faire de l'apprentissage le but principal ; cela ne veut pas dire, pour autant, que cette démarche doive nécessairement prendre la forme d'un cours ou d'un exposé magistral. Ainsi, on peut très bien imaginer que toutes les activités éducatives ou culturelles, quels qu'en soient la forme, l'endroit ou le support, peuvent être considérées comme un lieu de coexistence, d'alternance et d'échange entre des objectifs spécifiques tantôt à la culture, tantôt à l'éducation : détente et effort, divertissement et animation, création et formation. Par exemple, un musée peut, sans laisser de côté ses objectifs de conservation et d'acquisition de collections, intégrer un programme d'animation culturelle dans lequel l'éducation du public joue un rôle important. C'est la coexistence. De même, une activ té éducative peut aussi, pour un moment, occuper toutes les possibilités d un médium culturel. C'est l'alternance. De même, l'éducation peut aussi être détente, occasion de rire, d'émouvoir et de divertir. C'est l'échange.

Cette façon de considérer les médiums culturels comme lieux de coexistence, d'alternance et d'échange avec des approches éducatives, est susceptible de permettre une ouverture de l'éducation vers les multiples facettes non cognitives de la vie. En effet, l'éducation au Québec, étant largement dominée par des préoccupations comme comprendre, raisonner et abstraire, a pour effet et privilégier le langage verbal, la maîtrise de concepts et la logique du discours. Certains aspects de la vie, tels que l'appréciation, les sensations, les expériences et les valeurs morales, esthétiques et spirituelles, pourraient ainsi, par le biais des divers médiums culturels, conquérir davantage leur place en éducation. En 1968, le Rapport Rioux constatait déjà cette dichotomie :

Ces processus non cumulatifs, au rang desquels se rangent la sensorialité, la sensibilité, la spontanéité, l'art, la moralité, sont renvoyés dans la vie quotidienne où, d'ailleurs, les techniques sociales viennent les y pourchasser.[illegible] Cela demeure une réalité toujours actuelle si l'on considère un récent rapport du gouvernement fédéral qui suggère de : *... modifier sensiblement la répartition des ressources du système postsecondaire et favoriser une expansion dans le domaine du génie (particulièrement dans les industries primaires, les industries manufacturières permanentes, la construction de grands ouvrages, l'électronique et la biotechnologie), une expansion de la formation technologiqae dans les collèges, une diminution des ressources consacrées aux arts en général et aux disciplines liées à l'enseignement, à l'éducation et à l'administration publique, une expansion sélective des cours de formation à l'intention des diplômés dans certains secteurs des sciences*

pures, afin de stimuler la recherche et le développement, une expansion sélective des cours offerts dans les collèges et des cours menant à la maîtrise et au doctorat en administration des affaires.

Certes, une telle orientation, fondée sur la seule rationalité technique, ne peut que contribuer à perpétuer l'opposition entre travail et culture, avec les conséquences que cela entraine vis-à-vis du décloisonnement en éducation des adultes.

Par contre, l'introduction d'un processus éducatif dans la culture signifie des choix de valeurs et, à la limite, un choix de société. En effet, on a vu que la culture favorise, fournit et multiplie les situations d'apprentissage, ceux-ci pouvant être dressage, conditionnement, innovation ou actualisation des connaissances, des habiletés et des attitudes. Or, l'intervention de l'éducation dans la culture, loin de signifier une perte de son caractère spécifique, amène des choix et une systématisation des situations d'apprentissage diffusées par la culture.

Cet impact éducatif peut varier en degré et en intensité partant du fait que les médiums de la culture peuvent centrer leur démarche, sans que cela soit linéaire et exclusif, sur l'émetteur (ex. : le créateur, l'artiste, le témoin interviewé, le reporter), ou bien sur le support ou le vecteur (ex. : faire de la « belle » télévision, ou un beau spectacle, bref la forme artistique, théâtrale ou esthétique en général) ou encore le récepteur (ex. : déclencher une attitude ou un comportement tels que faire rire, acheter un produit, la publicité informative et commerciale en général) et, enfin, sur l'objet qui peut être information, communication, création, récréation ou formation. Par exemple, le cinéma, la radio, la télévision, le livre, la danse, l'artisanat peuvent être assortis, tour à tour et à divers degrés, à des préoccupations d'esthétisme, de didactisme, de divertissement, d'animation, de formation et d'information.

L'intervention de l'éducation n'a pas à modifier cet ordre des choses, mais à en préciser l'intention de départ, à susciter les apprentissages et l'autonomie qui serviront à l'individu ou au groupe à décoder ou utiliser l'information, le loisir, l'oeuvre, et vérifier si cette démarche » atteint son (ou ses) objectif(s). Cette vérification est tantôt formelle (évaluation, feed-back, groupe témoin, etc.) dans le cas où l'objet d'apprentissage est le but premier de la diffusion culturelle, ou informelle dans les autres cas (atteinte de groupes-cibles, profil de clientèle, changement des goûts ou des modes de vie).

L'insertion de l'éducation dans la culture consiste donc tout d'abord à bien cerner le contexte de l'action éducative, à l'aide d'intervention, d'animation et de recherche portant sur la psychologie et sur les valeurs des individus et des groupes à se rejoindre (ex. : leur manière d'apprendre, leurs aspirations, leurs perceptions des éducateurs) et leur réalité sociale et culturelle (ex. : scolarité, niveau de vie, utilisation du temps, profession, résidence, loisir, etc.). Cette première phase peut se concevoir à partir des priorités, de groupes cibles, ou encore répondre à des projets autonomes suscités par des individus ou groupes.

Dans un deuxième temps, des objectifs éducatifs, sociaux et culturels, peuvent apparaitre : par exemple, la valorisation de l'expérience des gens, la solidarité internationale, la prévention dans le domaine de la santé, la bonne alimentation, le retour ou l'intégration sur les marchés de travail, l'abaissement des coûts sociaux, etc. Ces objectifs, rappelons-le, peuvent être élaborés par des individus ou des groupes ou bien par diverses instances de la société : priorités politiques et économiques, besoins d'un ministère, d'une entreprise ou d'un syndicat. Une fois la population identifiée, les objectifs circonscrits, la démarche éducative qui veut s'appuyer sur les médiums

culturels peut alors préciser ses concepts et sa stratégie générale. Finalement, au dernier rang, intervient le choix du medium culturel le plus apte à permettre l'atteinte des objectifs poursuivis. Ce type de démarche, qui est le propre d'un diffuseur ou d'un dispensateur de culture ou d'éducation, permet et rend possible une démarche où des individus ou des groupes identifient leurs propres besoins de formation et les moyens pour y parvenir.

Ce type de démarche commande certaines formes d'ouverture et d'accessibilité aux populations cibles et à ceux et celles qui veulent entreprendre des apprentissages autonomes. Ce sont ces questions que nous allons maintenant aborder à travers certains secteurs clés de la vie culturelle : media, bibliothèques, musées, loisirs.

3.4.2 Les inégalités d'accès aux media

3.4.2.1 La situation actuelle

Le Québec possède une solide infrastructure en ce qui a trait aux media. Pour les imprimés, on dénombre, au Québec, en 1981, 12 quotidiens, dont 2 anglophones, 18 hebdomadaires nationaux et 3 bimensuels ou mensuels, 165 hebdomadaires régionaux et 15 bimensuels ou mensuels, 21 journaux ethiques, 23 revues et magazines d'informations générales, environ 116 revues, magazines et bulletins d'informations spécialisées et 12 journaux communautaires subventionnés. Pour les media électroniques, on dénombre 118 stations de radio, dont 76 diffusent sur bande MA et 42 sur bande MF, 14 diffusent en anglais, 3 sont polyglottes, 2 inuk, une est amérindienne, 14 peuvent être considérées comme radios communautaires et on compte 6 réseaux de radio. On dénombre 24 stations de télévision réparties à travers la province avec leurs multiples réémetteurs, 5 réseaux de télévision (2 anglais, 3 français) et 17 télévisions communautaires subventionnées. Ces chiffres ne rendent pas compte de la forte pénétration des media américains via les 130 câblodistributeurs enregistrés auprès de la Régie des services publics en 1978.

Ces chiffres tendent à démontrer que le Québec est loin d'être une société sous-équipée, de façon générale, en termes de media écrits et électroniques. Ceci ne fait pas abstraction des media qui peuvent connaître certaines difficultés (ex. : difficultés de la presse d'information), des concentrations qui s'y opèrent, des restructurations qui s'y préparent (ex. : Télidon, la télévision payante, etc.) avec l'introduction de nouvelles technologies telles que la télématique, ou encore des changements liés à la fibre optique ou à d'autres technologies en développement.

À cette puissance de diffusion semble correspondre une égale puissance de réception : par exemple, au Québec, en 1976, sur un total de 1 832 000 ménages, 1 811 000 d'entre eux possédaient au moins un récepteur radio, 1 784 000 au moins un récepteur de télévision et, 1 771 000 au moins un appareil téléphonique. De plus, en 1974, 441 106 ménages étaient desservis par des titulaires de permis de télédistribution, alors que 1 122 537 ménages sont situés dans une zone desservie par un câblodistributeur. Enfin, les 12 quotidiens tiraient en moyenne à 1 180 000 pour un jour de semaine.

Malgré l'ampleur des moyens en place, on ne peut pas dire que, de façon globale et abstraction faite des autodidactes, il y ait une forte interaction entre les lieux où l'on dispense de l'éducation aux adultes (école, entreprise, syndicat, groupes populaires ou communautaires, etc.) et les divers media. Ici et là, on peut observer certaines initiatives : le journal *La Presse* a publié et continue de publier des cours en collaboration avec le Cégep Marie-Victorin ; *Le Devoir* publie régulièrement des cahiers spéciaux ; certains

cours de la Télé-université sont diffusés par Radio-Québec ; il existe un projet conjoint de Radio-Québec et des centrales syndicales pour produire une série d'émissions sur l'histoire du mouvement ouvrier ; CBF-FM diffuse la série « J'ai une histoire » produite par le S.G.M.E. Ajoutons à cela la collaboration entre Télé-métropole et le service d'éducation permanente de l'U.Q.A.M. pour la production d'émissions dans le cadre de la série « Sciences et Technologie », l'expérience de Téléduc (station radio entièrement éducative offrant des cours de niveau collégial) à Trois-Rivières en collaboration avec l'U.Q.T.R., des cégeps et des commissions scolaires et aussi des informations publicitaires. Ces quelques exemples, aussi positifs soient-ils, démontrent qu'il reste encore beaucoup à faire en ce domaine et que les occasions peuvent se multiplier, si on s'en occupe un peu.

La Loi no 4 (Loi sur la programmation éducative, 1979) définit ainsi ce qu'il faut entendre par « programmation éducative » :

2. Pour les fins de la présente loi, l'expression « programmation éducative » désigne tout programmation ou toute partie de programmation :

a) conçue de façon à être présentée à la fois dans un contexte susceptible de permettre aux auditoires auxquels elle est destinée la poursuite d'une formation par l'acquisition ou par l'enrichissement des connaissances, ou l'élargissement du champ de la perception, et dans des conditions telles que cette acquisition ou cet enrichissement des connaissances, ou cet élargissement du champ de la perception puisse être surveillé ou évalué ; ou

b) destinée à fournir des renseignements sur les cours d'étude dispensés, ou à présenter des événements spéciaux de caractère éducatif au sein du système d'éducation.

Seul Radio-Québec a une mission entièrement éducative de par la Loi qui l'a créé. Outre la faible interaction avec les milieux de l'éducation des adultes, dont nous venons de faire état, il semble que l'on ignore encore, au Québec et ailleurs, ce que l'on entend par programmation éducative.
Si l'éducation à distance, que nous aborderons dans la quatrième partie, commande une programmation éducative, les autres domaines d'application d'une telle notion semble plus difficiles à circonscrire. Ainsi, on dira que tout est éducatif, que communication et éducation ne font qu'un, qu'il faut de l'interactivité (i.e. une communication dans les deux sens), qu'on ne peut demander aux media ce qu'il ne peuvent pas donner, et ainsi de suite. La clarification d'une telle notion est donc essentielle si l'on veut atteindre certains objectifs susceptibles d'accroître l'accès à l'éducation des adultes, à savoir l'utilisation optimale de l'ensemble des ressources éducatives et la répartition équitable des ressources éducatives dans l'ensemble du territoire.

Au Québec, seule la Régie des services publics est habilitée à déclarer éducative (en vertu de la compétence constitutionnelle du Québec en éducation) une programmation ou une partie de programmation qui lui est soumise en vertu de la Loi no 4. À cet effet, la Régie des services publics émettait une ordonnance, le 16 mars 1981, enjoignant Radio-Québec de se conformer à son mandat de télévision éducative. Pour ce faire, la Régie dégageait quelques pistes de réflexion, afin que Radio-Québec développe sa programmation éducative. En voici quelques-unes : renforcer les liens avec le monde de l'éducation, évaluer ou surveiller les retombées éducatives de la programmation, amorcer le processus qui conduira à la présentation d'émissions répondant aux besoins d'éducation économique et sociale, fournir des renseignements sur les cours d'étude dispensés ou présenter des événements spéciaux de caractère éducatif au sein du système d'éducation, utiliser des soutiens aux émissions éducatives (systèmes multi-media), négocier avec diverses catégories de détenteurs de droits de suite, identifier la place à accorder aux régions dans les prochaines auditions, départager « besoins éducatifs » et « attente » du public, et déterminer les publics visés (ex. : les analphabètes). Ainsi, la Régie invitait Radio-Québec à être plus qu'un simple porteur d'ondes mais un véritable maître d'oeuvre en matière de télévision éducative.

3. Une programmation éducative doit :

a) favoriser l'exercice du droit des citoyens à l'éducation, notamment en présentant des émissions répondant à des besoins spécifiques de la population, conduisant éventuellement à l'obtention de diplômes ou répondant à des besoins d'éducation permanente ;

La problématique de la Régie, qui appuie ces pistes de réflexions, est à plusieurs égards intéressante. Rappelant que les ministres de l'Éducation des provinces canadiennes ont rejeté, en 1969, la définition trop scolaire et traditionnelle de la programmation éducative proposée par le fédéral et étant donné que l'éducation des adultes permet de considérer l'éducation comme étant plus que l'enseignement scolaire, la Régie retenait le terme « éducatif » dans son entendement le plus large : *En somme, éducatif au* **sens large** *constitue la réponse québécoise à ceux qui voulaient rétrécir leur champ éducatif ; ce ne saurait être un argument en faveur de ceux qui veulent confondre éducatif et culturel ou encore, sur un autre plan, éducatif et*

b) promouvoir l'accès des citoyens à leur patrimoine culturel, notamment en reflétant la vie des différentes régions et des différentes communautés ethniques, en favorisant les échanges inter-régionaux et interculturels, en encourageant la création et la diffusion de productions sonores et visuelles québécoise, ou en privilégiant, d'une façon générale, la culture québécoise ;

c) promouvoir l'accès des citoyens au bien-être économique et social en présentant des émissions qui répondent à leurs besoins d'éducation économique et sociale ou

d) favoriser l'exercice du droit des citoyens à la liberté d'expression et à l'information, notamment en encourageant la discussion des questions d'intérêt général et en en faisant valoir toutes les dimensions, en encourageant une plus large ouverture sur le monde ou en maintenant un juste équilibre entre les sujets traités, les intérêts en cause et les opinions exprimées.

affaires publiques. » S'appuyant sur l'interprétation de la Loi, notamment l'article 2 a), la Régie proposait la démarche éducative suivante :

1. *recherche et identification des besoins éducatifs ;*
2. *détermination des objectifs éducatifs qui en découlent ;*
3. *proposition d'un cheminement permettant de les atteindre ;*
4. *à la fin du cheminement, évaluation. On vérifie alors si les objectifs ont été atteints et dans quelle mesure.*

Dans le cadre de cette démarche, la Régie accordait beaucoup d'importance à la première étape, celle de la conception. Entre autres, elle suggérait une plus grande collaboration entre Radio-Québec et les groupes du milieu (ex : syndicats, corps de métiers, etc.) afin de partir du besoin éducatif vécu en le traduisant en objectif de communication, processus qui devrait par la suite faciliter l'évaluation.

À partir de cette problématique de base, la Régie dégageait un certain nombre de points de repère quant au rôle spécifique des media en éducation (ex : actualisation des connaissances, information sur les possibilités de formation auprès du public, atteinte de publics-cibles tels que les analphabètes), au feed-back (surtout utile à l'éducateur), aux possibilités d'intégration dans des systèmes multi-media, aux problèmes des droits de suite, à la publicité de prestige, à l'adaptation de la démarche éducative aux caractéristiques des populations visées, à l'établissement d'une grille d'objectifs à atteindre, au cadre de l'émission (qui ne doit pas se substituer au contenu), aux reprises d'émissions, à l'accès aux émissions produites pour le réseau scolaire, à l'ouverture aux approches non disciplinaires et informelles.

La problématique de la Régie se terminait sur l'identification de ce qu'elle présentait comme étant des « tendances lourdes » ou des faits « porteurs d'avenir ». On y parle d'un éventuel concurrent de Radio-Québec, à savoir la deuxième chaîne de Radio-Canada, des 40 canaux disponibles par le biais de la câblodistribution, de la présence du grand réseau éducatif américain PBS, de TV Ontario qui semble vouloir assurer le leadership en matière de télévision éducative française, de la fonction économique exercée par l'éducation dans une société en proie au vieillissement, des générations montantes de plus en plus aptes à exiger de la télévision autre chose que l'évasion ou la pure détente, de la montée des « drop-out » et des mésadaptés scolaires qui n'ont pas de formation de base, d'une plus grande pénétration de l'infrastructure technologique dans l'enseignement. Tous ces faits justifient, selon la Régie, que Radio-Québec accentue sa vocation et son caractère éducatifs.

Cette démarche de la Régie n'est pas unique en son genre. Ainsi, aux États-Unis, dès le début des années 70, la « Commission on Instructional Technology », qui avait pour mandat d'évaluer la technologie en éducation, recommanda la création d'un Institut national de l'éducation (établi par le Congrès entre les départements de Santé, d'Éducation et de Bien-être et se rapportant directement à l'assistant-secrétaire à l'Éducation) au sein duquel on créerait un institut national de la technologie éducative qui verrait à la recherche, au développement, à l'utilisation des équipements, à leur inventaire, au développement des systèmes et à l'entraînement des personnels. En outre, cet institut pouvait s'appuyer sur des centres régionaux. Plus près de nous, en 1980, un rapport du comité de travail du C.M.P.D.C. (Comité ministériel permanent du développement culturel), qui étudia la pertinence d'une radio éducative pour le Québec, examina, lui aussi, cette notion de « programmation éducative ».

Ainsi, les conclusions, fort détaillées et précises, de la Régie des services publics en ce qui concerne les relations entre éducation et communication constituent un apport substantiel à un débat qui en est, somme toute, encore à ses débuts. Si le mandat de la Régie était d'examiner la programmation de Radio-Québec à la lumière de la Loi no 4, la Commission, pour sa part, croit utile d'élargir les perspectives du débat et d'examiner, dans ce cadre, les liens qui unissent les mass-media à l'éducation et la culture à l'éducation.

3.4.2.2 Les media, une école insoupçonnée ?

Qu'un lien existe, et même plusieurs, entre l'éducation des adultes et les mass-media, nul n'en doute. Il est indéniable que l'omniprésence de la communication et le déversement d'un flot d'informations de toutes sortes sur les citoyens engendrent un nouveau milieu ambiant qui, s'il n'est pas plus éducatif, crée l'illusion d'une libre circulation de l'information et d'un libre accès aux connaissances. Même lorsque les contenus ne sont pas éducatifs, l'impact l'est et l'action des media est d'autant plus déterminante qu'ils ne se contentent pas de diffuser la culture, mais ils choisissent et créent son contenu.

La Commission note cependant que cette relation, réelle et féconde, ne justifie pas tous les espoirs et toutes les promesses que certains ont voulu investir en elle. Mieux vaut, dès lors, pour lever les ambiguïtés et pour éviter les déceptions, dégonfler un certain nombre de mythes et de malentendus. Une fois ce déblaiement effectué, la Commission pourra formuler plus aisément ses propositions sur la mise à contribution des mass-media à des fins d'éducation des adultes.

Répéter, par exemple, que les mass-media sont une école insoupçonnée, c'est répandre et accréditer une expression chatoyante, mais équivoque. La formule, en effet, perpétue un malentendu. Elle laisse entendre qu'on peut éduquer sans s'en apercevoir, former autrui comme par inadvertance, devenir éducateur sans même s'en donner la peine. Telle n'est pas tout à fait notre conception.

Certes, et nous l'admettons volontiers, n'importe quoi, depuis le deuil jusqu'au coucher du soleil, peut provoquer chez un certain nombre d'individus, prêts à en bénéficier, un enrichissement ou un épanouissement très proche du profit éducatif. On parle depuis assez de siècles de « la grande école de la vie » pour que cette évidence soit considérée comme acquise. Il en découle que le système éducatif ne peut plus prétendre au monopole de l'éducation. De ce fait, s'il faut réviser les fonctions de l'école, a fortiori faut-il rehausser nos critères d'exigence à l'endroit des media, si tant est qu'on attache encore quelque importance à l'avènement d'une « société éducative ». L'enjeu est d'autant plus serré que les mass-media les plus puissants sont aux mains de l'entreprise privée, fortement influencés par les intérêts commerciaux et ceux de la publicité, et d'abord axés sur le divertissement.

On ne saurait pourtant en déduire que tout est éducatif. On ne devrait surtout pas en conclure qu'une collectivité pourrait considérer comme ses principaux éducateurs ceux des mass-média qui n'éduquent qu'accidentellement, que sporadiquement, qu'à leur insu. Ce serait confier au hasard ou à la chance la poursuite d'un objectif vital. En somme, les mass-media peuvent éduquer si et quand ils le veulent. Ils ne deviennent pas éducatifs du seul fait que certains individus en extraient, à l'occasion et par leurs propres forces, un épanouissement ou un enrichissement.

Paradoxe à noter : le service des transcriptions d'émissions est plus développé à Radio-Canada qu'à Radio-Québec.

Il serait pourtant excessif et même ridicule d'aller trop loin dans cette veine. On ne saurait nier, en effet, que les mass-media ont un impact énorme sur les valeurs : ils les renforcent, les modifient, les sclérosent plus puissamment parfois que l'école et la famille. À cet égard, il est juste d'affirmer que « l'on ne diffuse pas impunément ». Nous doutons simplement que cet impact des mass-media soit toujours ou même surtout éducatif. Considérer les mass-media comme des ressources éducatives analogues ou semblables à l'école, c'est, une fois de plus, susciter des espoirs assez mal fondés : les mass-media, en effet, ne se comparent que difficilement à l'école. D'une part, ils n'ont, contrairement à elle, que très rarement, un but éducatif. D'autre part, il est plus exceptionnel encore que le mass-media consente à des collaborations et à des combinaisons que l'école offre naturellement : exposés oraux et travaux écrits, recherches personnelles et encadrements, évaluations par les pairs ou par l'enseignant, etc. Là où l'école cherche ou consent à diversifier ses méthodes et ses ressources, celui-là préfère le plus souvent jouer en solo. On aurait tort d'en faire une ressource éducative comparable à l'école. Cependant, affirmer cela ne signifie aucunement que les media n'ont aucune responsabilité sociale, en général, ni aucune contribution à apporter à l'éducation des adultes, en particulier.

3.4.2.3 Qu'en est-il de la télévision éducative ?

Les observations concordent : la télévision, si elle est seule, ne réussit pas grand-chose d'éducatif. En cheville avec l'écrit et avec des ressources pédagogiques décentralisées, elle peut beaucoup.

Nouvelle panacée, la télévision pourrait, selon ses prophètes, rendre faciles tous les apprentissages et, euphoriques tous les enseignements. Elle serait, pour peu qu'on lui demande, une éducatrice née. Encore là, la promesse est outrancière et l'attente vouée à la déception. Depuis 1965, en dépit de plusieurs tentatives, parfois heureuses, d'utiliser la télévision dans le cadre de l'éducation « formelle », il faut bien avouer qu'on n'a pas vraiment réussi à domestiquer cette technologie. Souvent, avons-nous été déçus : productions interminables, coûteuses, pas toujours séduisantes, souvent désuètes lorsque venait enfin le moment de les diffuser. Dans l'ensemble, les réalisations éducatives ont été en deçà du discours prometteur des années 60 sur les pouvoirs merveilleux du petit écran. Force est de constater que, par exemple, la télévision n'a pas constitué un support majeur en éducation aux adultes. Utile comme adjuvant et peut-être même indispensable comme instrument de sensibilisation, la télévision, même entre les mains des meilleurs pédagogues et des réalisateurs les plus ingénieux, ne parvient que difficilement à accomplir seule une mission proprement éducative. Elle a donc sa place dans une stratégie éducative, mais on ne doit pas lui demander ce que pourrait donner un effort multi-media.

En face de ceux qui attendent trop des mass-media, on trouve ceux qui n'en attendent rien. Les motifs ne manquent d'ailleurs pas à ceux qui voient ou qui établissent un fossé infranchissable entre l'éducation des adultes et les mass-media. Certains allèguent qu'ils appartiennent le plus souvent à des intérêts privés dont l'éducation n'est pas le premier ni même le deuxième souci. D'autre ne voient pas comment des techniques orientées vers le grand nombre peuvent servir utilement à des démarches éducatives particulières.

Il suffit, à ce stade, d'éviter les verdicts péremptoires ; la suite de nos réflexions explicitera ce que nous attendons exactement des mass-media. Retenons simplement que l'impact, bon ou mauvais, des mass-media sur les aspirations des citoyens est trop considérable pour qu'un État moderne s'en désintéresse et qu'il s'en remettre aveuglément aux seuls intérêts privés. Ce qu'ils peuvent donner, il faut le leur demander. S'ils rendent impossible la tâche de l'éducation, il faut leur rappeler l'existence de limites à ne pas franchir.

3.4.2.4 La véritable « nature » des mass-media

Pour éviter les malentendus et les déceptions dont nous venons de faire mention, un premier remède s'impose : bien se remémorer les caractéristiques fondamentales des mass-media. Un rapide coup d'oeil suffit, en effet, à révéler de quoi ils sont capables et à quelles fonctions ils seront toujours, par définition, inaptes.

A) La loi du plus fort

Parler, écrire, produire des films ou des bandes magnétoscopiques, c'est déjà imposer son point de vue.

Dès lors qu'il existe, le mass-media vise à diffuser. Diffuser des émissions d'affaires publiques ou des éditoriaux, diffuser des pages sportives ou des entrevues audiovisuelles, peu importe, mais diffuser. Du coup, s'établit entre ce diffuseur et celui qui l'écoute, le lit ou le regarde une relation qui est toute à l'avantage du diffuseur. Le diffuseur, en effet, choisit les thèmes, décortique l'événement selon sa grille de valeurs, définit le tempo, privilégie les analystes ou les baladins... L'autre ne peut qu'accepter ce qu'on lui propose et tenter d'en faire son profit. C'est la loi du plus fort. On ne saurait en faire abstraction quand on traite des mass-media.

B) La loi du nombre

Un mass-media, c'est, par définition, un media que la masse veut utiliser.

Si un mass-media existe et diffuse, c'est qu'une multitude de lecteurs, d'auditeurs ou de téléspectateurs comptent sur lui. Il y a presque tautologie à le rappeler. Cette loi exerce son emprise de façon de plus en plus draconienne. On sait, en effet, à quelle voracité en sont arrivés les grands mass-média : ils disparaissent lorsque leur font défaut les foules immenses d'abonnés, d'habitués, de clients. L'alternative est nette : ou bien on satisfait le grand nombre, ou bien c'est la mort. Pour le mass-media, il n'est pas de troisième option.

C) La loi du médium

La télévision vend bien les automobiles et la bière, moins bien l'alimentation et le logement.

Beaucoup d'autodidactes doivent leur culture à l'écrit, combien, à la radio ? combien, à la télévision ?

Là encore, l'observation n'a que valeur de rappel : le recours à un mode ou à une technique de diffusion force nécessairement celui qui écoute, lit ou regarde, à s'adapter. Auditeurs, téléspectateurs et lecteurs acceptent, bon gré mal gré, pour le meilleur et pour le pire, la loi du médium. L'écrit, à titre d'exemple, a ses exigences et ses limites. Il demande énormément à l'imagination et à la capacité de concentration, mais il permet à chacun de procéder à son rythme, de revenir en arrière s'il le désire, de mettre à la compréhension du texte autant de temps qu'il le souhaite. Dans toute diffusion, il y a recours à une technique particulière et, partant, adaptation obligatoire de l'usager à cette technique.

Voilà donc trois lois, celle du plus fort, celle du nombre, celle du medium, auxquelles ne peut se soustraire celui qui fait appel aux mass-media. Trois lois dont on peut, tout au plus, tempérer ou accroître l'influence.

3.4.2.5 L'accès aux mass-media passe par leur démocratisation

Les mass-media ne naissent pas démocrates. Ils le deviennent si la société l'exige avec suffisamment de lucidité et de doigté.

Ces caractéristiques des mass-media ne vont pas toutes, loin de là, dans le sens d'une meilleure démocratie. Pour que ces techniques de diffusion soient quand même mises au service de la société, les pouvoirs publics, un peu partout à travers le monde, ont jugé nécessaire, au nom du bien commun, d'édicter certaines règles à l'intention des mass-media. Dans nombre de cas, l'autonomie des mass-media s'en est trouvée réduite de façon regrettable. Dans d'autres cas, dont le nôtre, l'encadrement sociopolitique respecte davantage le droit des mass-media à leur pleine liberté que le droit des citoyens à des mass-media divers et à vocations diverses. Dans l'ensemble,

nos pouvoirs publics laissent, en effet, jouer librement deux des trois lois déjà identifiées : loi du plus fort, loi du nombre. Celles-ci comportent pourtant, lorsqu'on les laisse imposer leurs logiques sans contrainte aucune, de graves inconvénients sociaux.

En 1979 :
11 quotidiens au Québec
tirage : 1 000 000 environ
25 hebdos A-1
tirage : 250 000
47 hebdos « journaux Sélect »
tirage : 700 000 environ

Ainsi, la loi du plus fort joue ici librement, c'est-à-dire trop souvent à l'encontre de ceux qui lisent, écoutent ou regardent. En effet, on a laissé diminuer jusqu'à un niveau critique le nombre de quotidiens. Dans la grande majorité des régions du Québec, il est désormais anachronique de parler de concentration puisque le monopole s'est instauré. De la même manière, on a laissé les réseaux regrouper une proportion croissante d'hebdomadaires, de stations radiophoniques et de stations de télévision.

L'État ne doit pas gérer ni contrôler les mass-media. Il doit cependant veiller à ce qu'ils existent et existent nombreux.

Cette évolution a rendu la supériorité des mass-media, par rapport à leurs clientèles, plus accusée et plus inquiétante. La distance entre le citoyen et ses mass-media croît, en effet, au fur et à mesure que se restreint le nombre de propriétaires et d'entreprises de diffusion. On a complètement perdu de vue, en cours de route, qu'une des meilleures manières de contrer le caractère dominateur, abrupt, brutal, écrasant du mass-media, c'est de présenter au public une diversité de mass-media. L'État, sur ce terrain, a péché et pèche par omission et pusillanimité.

Il faut cependant, sur ce terrain, être aussi clair que possible. Certains, en effet, crient au meurtre dès que le mot « État » apparaît près du mot « mass-media ». Nous tenons, dans un souci de démocratisation, à ce que les mass-media jouissent de la plus grande liberté possible. D'autre part, nous croyons que l'État ne brime aucunement la liberté des mass-media en veillant à ce qu'ils soient nombreux. À titre d'exemple, l'État aide les journaux en leur accordant des tarifs postaux préférentiels (courrier de telle ou telle classe) et les propriétaires de journaux n'ont jamais songé à se plaindre d'une telle mesure. C'est dans cette direction qu'il faut chercher à accroître la diversité des mass-media et à rapprocher la collectivité d'un contexte plus éducatif.

La règle d'or pour l'agence de publicité, c'est le « coût par millier » (C.P.M.). Moins il en coûte pour atteindre mille personnes, plus un mass-media attire les agences.

La loi du nombre et de la quantité joue, elle aussi, pleinement dans notre contexte. Certes, les mass-media tendent déjà, selon leur logique propre, à élargir constamment leurs auditoires. On renforce cependant cette tendance en laissant jouer à la publicité le rôle de source unique de financement. La Commission sait fort bien qu'il n'est pas facile, dans notre contexte, de procéder autrement. Elle note cependant qu'une telle façon de faire (et de laisser faire) achève de faire des mass-media des instruments difficiles à utiliser à des fins éducatives. La quantité, en effet, importe dès lors infiniment plus que la qualité. On se préoccupe plutôt du nombre « d'expositions » du message que de la compréhension, de la distance critique et de la rétention auxquelles l'individu a pu arriver. Rien dans ce processus n'est particulièrement favorable à l'épanouissement et au perfectionnement de ceux et celles qui veulent apprendre et se cultiver.

« Télévision d'abord, éducation ensuite », déclare le P.D.G. de Radio-Québec.

Cette logique enclenche d'ailleurs un cercle vicieux : le diffuseur, qui a prouvé son aptitude à rejoindre le plus grand nombre, obtient des ressources financières supérieures à celles qu'obtient son rival moins efficace, et la roue tourne à son avantage. Quantité achète moyens, qui achètent quantité, qui… Les mass-media, financés non par la publicité mais à même les fonds publics, pourraient, il est vrai, fonctionner en dehors de cette « logique de la quantité ». Il ne semble pourtant pas que ce soit le cas : de larges tranches de la programmation de Radio-Québec et de Radio-Canada dépendent, en effet, de façon patente, de ce « syndrome de la cote d'écoute », dont traitait notre document « Hypothèses de solutions ».

Les gouvernements ont créé et maintiennent encore des dizaines de revues sans toujours savoir à qui elles servent. On commence à peine, au Québec, à les évaluer sérieusement. C'est par dizaines de millions que le Québec manifeste sa confiance à l'égard de la télévision éducative, alors que la radio éducative remplirait peut-être cette mission de façon plus efficace et plus économique.

Il n'est pas certain non plus que les pouvoirs publics utilisent toujours les techniques de diffusion selon leurs véritables lignes de force. Ceci étonne (et scandalise). On s'attendrait, en effet, puisque les mass-media financés par l'État n'ont pas à placer le but lucratif en tête de leurs valeurs, à ce qu'ils privilégient telle technique selon le service public qu'ils en attendent. On s'attendrait, par exemple, à ce qu'ils fassent confiance à la télévision éducative si, *et seulement si*, cette technique est, de par sa nature, la plus apte à générer les bénéfices éducatifs que l'on recherche. De même pour l'écrit. De même pour la radio. Dans les faits, il en va différemment. La télévision, pour revenir à elle, fait l'objet d'un véritable culte de la part des pouvoirs publics québécois, alors que bien peu d'expériences la qualifient comme l'instrument éducatif par excellence. Bien au contraire.

Dans le cas des mass-media appartenant à des capitaux privés, le respect ou l'oubli de cette « loi du médium » ne soulève pas les mêmes questions. Le but, en effet, n'est pas ici d'utiliser telle technique à son maximum d'efficacité, mais à son maximum de rentabilité. On peut assurément affirmer que cet objectif est atteint...

On parle de concentration, alors que le monopole est chose faite.

Deux tendances, par conséquent, émergent :

1. là où ils détiennent et devraient exercer un pouvoir normatif, nos gouvernemens ne l'utilisent ni pour contrer la loi du plus fort, ni pour limiter les conséquences de la loi du nombre et de la quantité ;

2. là où ils se portent eux-mêmes acquéreurs et utilisateurs de mass-media, les gouvernemens se plient, comme les entreprises privées, à la loi du plus fort et à celle du nombre, sans cependant faire jouer la loi du médium selon les meilleurs intérêts de la société.

3.4.2.6 Des tendances à infléchir

Ce qui précède précise les enjeux et limite la marge de manœuvre. Pour obtenir des mass-media ce qu'ils peuvent donner à l'éducation des adultes, il faut, contrairement à ce que veulent les tendances actuelles, les amener à accorder préséance à la qualité et au respect de l'individu et des communautés et à respecter le potentiel spécifique de chaque technique de diffusion. Il s'agit d'être efficace avec cette approche éducative en fonction des résultats visés en termes d'apprentissages et des clientèles cibles à atteindre.

A) Le respect de chacun

Celui qui peut tout décoder trouvera son profit même dans l'émission culturelle et l'enseignement informel. Celui qui a moins d'entraînement aura besoin d'un apprentissage plus formel. La recherche sur les auditoires de la télévision éducative le confirme.

Les mass-media, en raison de leur nature affirmative, péremptoire, assurée, ne respectent guère que les forts. Ces traits sont plus accusés dans la télévision et beaucoup moins évidents dans l'écrit (où les choix sont plus nombreux) ; ils n'en demeurent pas moins discernables dans tous les mass-media. Pour amener le mass-media à s'adresser de façon plus utile et moins écrasante aux gens moins structurés, il faut presque exiger de lui un apprivoisement auquel il se résigne mal. Il faut lui apprendre à ne pas parler de la même manière à tout le monde : il peut déferler comme d'habitude si le public visé comprend surtout des gens autonomes, mais il doit, face aux moins habitués, réduire le rythme, répéter, résumer.

Un médium est chaud lorsqu'il prolonge un seul des sens et lui donne une « haute définition » : il ne laisse à son public que peu de blancs à remplir ou à compléter. Les médias chauds, par conséquent, découragent la participation ou l'achèvement, alors que les médias froids au contraire les favorisent.

McLuhan, *Pour comprendre les médias*, p. 39-40. On peut ne pas aimer cette réponse, mais il faut poser cette question.

De tels objectifs obligent les responsables de l'éducation des adultes à déterminer soigneusement quels besoins ils entendent satisfaire par le recours aux mass-media et quelles couches sociales ils souhaitent servir en premier lieu. S'ils visent des groupes capables d'une large autonomie, des interventions d'allure plus libre sont possibles ; s'ils s'adressent plutôt à des groupes moins aguerris, il devront ou bien recourir aux mass-media les moins agressifs ou bien véhiculer des contenus plus nets et formellement mieux définis.

Un beau but de Guy Lafleur, on prend le temps de le voir et le revoir sous tous les angles. Pourquoi pas la même insistance sur une bonne question de Pierre Nadeau, ou sur la réponse de son invité.

Si, par exemple, on entend recourir malgré tout à la télévision pour favoriser les progrès éducatifs dans les couches sociales les moins biens équipées, il faudra donc, courageusement et lucidement, domestiquer la technique et l'astreindre à des lenteurs, à des douceurs, à des répétitions, à des résumés qui ne sont pas aujourd'hui son rythme favori. On notera à cet égard la parfaite pédagogie utilisée par certains pour expliquer au grand public les finesses du sport ou les missions spatiales américaines : reprises, caméras autonomes, graphiques, entrevues explicatives entre les périodes de jeu, bilans en forme de « trois étoiles », conversation entre l'expert-media et l'ex-athlète professionnel... Il suffirait de les imiter.

B) La qualité avant tout

Plus l'auditoire s'élargit, plus le message se nivelle par le bas. La bêtise d'un « commercial » devient énorme quand on le répète à un voisin.

Pour renverser les tendances lourdes déjà identifiées, il faudra encore exiger d'autres virages des mass-media. On ne saurait, en effet, si l'on veut éduquer par leur entremise, les laisser succomber à volonté à leur manie d'ameuter et de rameuter les foules. Ou bien ils résistent mieux à cette tendance — pourtant irrésistible — de toujours chercher un public élargi, ou bien l'éducateur devra ne leur demander désormais qu'un rôle plus modeste. La deuxième hypothèse paraît nettement plus probable. En effet, la logique des mass-media les incite à toujours amplifier leurs auditoires, alors que la poursuite d'objectifs éducatifs exige, au contraire, que les messages soient modelés avec une précision croissante sur les besoins et sur les aspirations d'auditoires définis des publics cibles circonscrits et bien identifiés. Dans un cas, on aura donc tendance à amenuiser le contenu du message de manière à le rendre acceptable et agréable au plus grand nombre possible. Dans l'autre cas, au contraire, on voudra préciser le message jusqu'à se rapprocher le plus possible des besoins identifiés.

La BBC a sensibilisé l'Angleterre à l'analphabétisme. Elle a laissé à d'autres le soin d'y remédier.

Il ne faut donc pas s'étonner si autant d'auteurs et de praticiens estiment que la télévision, pour ne parler que d'elle, ne devrait être mise à contribution à des fins éducatives que si l'on a besoin de sensibiliser un vaste public et que s'il s'agit de « rabattre » de larges publics vers les ressources éducatives indépendantes des mass-media mais harmonisées et concertées avec eux.

C) Un potentiel propre à chaque technique

Les caractéristiques propres à chaque technique de diffusion ne constituent pas, bien au contraire, des difficultés du même ordre. Il importe ici, en effet, non pas de demander aux mass-media des efforts qui leur sont presque contre nature, mais de les laisser enfin obéir à leur logique interne. Il n'est pas dit, cependant, que les choix technologiques effectués à des fins éducatives aient toujours été les bons et il n'est surtout pas dit qu'on doive les maintenir contre vents et marées.

Le Québec prétend éduquer par le mass-media le moins éducatif. Est-ce la bonne stratégie ? Ce n'est en tout cas pas la panacée miraculeuse qui réglerait facilement tous les problèmes des approches pédagogiques.

Il convient ici de rappeler sommairement, sans tomber dans un « mcluhanisme » doctrinal, ce qu'on peut raisonnablement attendre aujourd'hui des diverses techniques utilisées par les mass-media :

— **l'écrit**, pour quiconque en maîtrise au moins les secrets de base, a l'énorme avantage de respecter les rythmes d'apprentissage de chaque individu, de chaque groupe ;

— la **radio**, surtout dans une société où l'attention se porte plutôt vers la télévision, constitue un instrument efficace et léger, une aide souple et discrète[30] ;

— la **télévision**, surtout quand elle est, comme chez nous, choyée, adulée, immensément populaire, volontiers démagogique, a toujours tendance à schématiser, à synthétiser, à simplifier. Elle peut cependant, mieux que quiconque, sensibiliser toute une population à un problème ou à une formule

éducative. Elle peut aussi, ne l'oublions pas, agir autrement que comme mass-media.

C'est ainsi que l'enseignement télévisé qui consistait à projeter un cours magistral sur des écrans de télévision suspendus dans une salle de classe a été un échec total; il a suffit, dans certaines universités, de créer des cabicules équipés de petits moniteurs TV pour favoriser une réception individuelle et de modifier le style des cours, demeurés cependant magistraux, pour rendre ce type d'enseignement valable (l'Université McGill à Montréal fait des expériences concluantes dans ce sens depuis déjà plusieurs années.

Jean Cloutier, *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-médias*, p. 235.

Le choix du media, télévision, radio ou écrit, dépend de l'objectif qu'on s'est fixé, de l'auditoire choisi, des ressources pédagogiques et techniques dont on dispose. Ce choix doit donc s'effectuer **après** cette délimitation de l'objectif et de l'auditoire. S'amouracher d'abord d'un media et lui imposer ensuite des gestes dont il est incapable, c'est gaspiller son temps, son énergie et les fonds publics.

D) Un espoir chez les media communautaires

Contre un budget d'à peine plus de 1,5 million par an, le Québec obtient, grâce aux media communautaires, de précieuses indications sur ce que pourrait être une communication différente.

En pratique, il semble bien que les media communautaires aient souvent été ceux qui remplissaient le mieux les conditions identifiées:

- ils s'efforcent de combler le fossé entre les media et les citoyens en invitant ceux-ci à participer à la programmation et à la production;
- ils desservent des publics suffisamment identifiables et circonscrits pour que programmation et production correspondent généralement de près aux besoins des populations visées;
- ils réajustent présentement d'heureuse façon leurs choix technologiques, diminuent leur dépendance à l'égard du media lourd et coûteux qu'est la télévision et misent davantage sur une radio plus légère et moins complexe.

Radios communautaires:
- 14 radios communautaires sont en onde au Québec;
- 13 existent en milieu amérindien (avec ou sans permis);
- 12 existent en milieu inuit (avec ou sans permis).

Le Regroupement des organismes de communication communautaires au Québec (R.O.C.C.Q.) réunit 19 télévisions communautaires.

Cependant, il faut noter, comme le faisait notre cahier d'hypothèses de solutions, que l'impact des media communautaires demeure assez réduit, en dépit de tentatives et d'efforts répétés depuis quelques années. Mais il ne faut pas oublier qu'ils fonctionnent souvent avec très peu de moyens et qu'ils font face à des media privés dont les ressources financières, la puissance de diffusion et la capacité de production ne sont en rien comparables aux leurs. Pourtant, et malgré cette concurrence, à la « David contre Goliath », certaines radios communautaires (ex.: C.I.B.L., Radio centre-ville, etc.) réussissent à rejoindre, dans leur rayon de diffusion, une population allant, à certains moments, jusqu'à 30% de l'auditoire potentiel. Enfin, en ce qui concerne certaines populations cibles (ex.: Haïtiens, Portugais, Amérindiens, gens des quartiers populaires, population des régions périphériques, etc.), dans une perspective de prise en charge et de promotion collective, les media communautaires ont développé une riche expertise! En ce sens, et dans le cadre de l'éducation des adultes, l'expérience des media communautaires doit être mise à contribution. Ils ont fait la preuve de leur capacité d'éveiller, de sensibiliser et de véhiculer les aspirations de leur milieu.

Quant le Québec parle de subventionner les programmations éducatives, les media communautaires mettent l'accent sur leurs vertus éducatives. On ne peut les blâmer, mais il faudrait bien s'entendre sur les termes.

Toutefois, malgré le caractère séduisant de cette alternative, on ne saurait en faire dès maintenant la solution de remplacement. Non seulement la portée de ces media demeure par trop limitée, mais ils continuent encore d'osciller entre de larges fonctions de communicateurs et un rôle plus spécifiquement éducatif. Cette oscillation dépend sans doute des politiques gouvernementales de subvention beaucoup plus que d'un flottement idéologique des media communautaires. Ceci invite pourtant à attendre qu'ils aient donné à leur

rôle propre une orientation plus définie. En outre, d'un point de vue éducatif, peu d'entre eux ont une approche multi-media.

On ne doit cependant pas perdre de vue qu'ils sont aujourd'hui à peu près les seuls à satisfaire aux exigences que comporte l'éducation des adultes par les media, surtout à cause des paramètres indispensable: qu'ils respectent besoins des auditoires, objectifs, approches, techniques et supports spécifiques, évaluation, etc.

3.4.2.7 Bilan et orientations

Nonobstant le rôle et l'impact des media individuels (ex. : la télématique) dont la problématique a été logée dans une autre section du rapport, la Commission constate que :

1. les mass-media sont, de par leur nature, soumis à la loi du plus fort et à celle du nombre et de la quantité, ce qui les prédispose peu à un rôle éducatif ;

2. l'encadrement donné aux mass-media par les pouvoirs publics n'a jamais réussi jusqu'à maintenant à les rapprocher d'une politique et d'une structure favorables à l'éducation des adultes ;

3. les pouvoirs publics québécois se montrent ambivalents devant la télévision éducative : ils prétendent l'utiliser au profit des défavorisés et des peu scolarisés, mais ils la laissent adopter un style, un rythme, une programmation dont seules les classes déjà avantagées savent tirer profit ;

4. presque personne, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'État, ne semble faire confiance aux possibilités éducatives de la radio ;

5. l'écrit, qui conserve d'énormes avantages du point de vue éducatif par son respect des rythmes d'apprentissage, n'est à peu près jamais utilisé en conjonction avec les media électroniques voués à l'éducation ;

Beaucoup de colloques sur Télidon. Peu de cours prêts à être utilisés, par de budgets, peu de professeurs intéressés ou mobilisés à la constitution de cours télématisés ou de banques de données.

6. l'attrait des nouveautés technologiques exerce un véritable magnétisme sur certains responsables de l'éducation hors campus qui en oublient de toujours accorder leur dû aux techniques éprouvées ;

7. les media communautaires ressemblent fort à ce qu'on peut exiger d'un media éducatif, mais leur impact demeure, peut-être pour peu de temps encore, assez limité, et leur orientation de fond a tendance à fluctuer, possiblement à cause des politiques gouvernementales de subvention ;

Ne serait-il pas plus sage (...) de céder à un département de recherches d'une université (...) le soin d'effectuer, avec des moyens même sommaires, les sondages nécessaires ?

Gilles Proulx, *Pour une radio réformée*, 1973, p. 68.

8. les seules évaluations qui aient cours aujourd'hui à propos des résultats obtenus par les mass-media visent strictement à satisfaire les préoccupations d'ordre quantitatif des propriétaires de media, des agences de publicité et même des pouvoirs publics. Pourquoi l'impact des media devrait-il demeurer plus longtemps le fief de BBM, de Nielsen, de l'ABC ? Pourquoi les publicitaires devraient-ils conserver plus longtemps l'avance qu'ils détiennent en ce domaine sur la recherche universitaire ? Les sondages politiques font des distinctions, aujourd'hui, entre l'intention de vote et l'indice de satisfaction. Pourquoi l'éducation ne pourrait-elle posséder ses propres indices de satisfaction, de rétention, de compréhension ?

3.4.3 Les inégalités d'accès aux bibliothèques et aux centres de documentation

3.4.3.1 La situation actuelle

Le service de bibliothèques publiques du ministère des Affaires culturelles dénombrait, en 1979, 121 bibliothèques réparties à travers le Québec (109 bibliothèques municipales et 10 bibliothèques centrales de prêts). Au Québec, 615 municipalités, sur plus de 1 500, disposaient de services de bibliothèques, dont 502 par le biais des bibliothèques centrales de prêts. Ces services peuvent potentiellement rejoindre environ 77% de la population totale du Québec. La population du Québec n'ayant pas accès aux services d'une bibliothèque (environ 23% de la population totale) était, à près de 70%, concentrée dans 830 municipalités de moins de 5 000 habitants. Quant aux utilisateurs des services de bibliothèques, on en dénombrait 1 111 694, au Quebec, en 1979, et le nombre des prêts s'élevait à 14 165 643, ce qui porte la moyenne nationale à 2,9 livres par tête, par année. À côté de ce réseau de bibliothèques, il convient aussi de mentionner les nombreux centres de documentation qui existent pour répondre à des besoins particuliers (recherches, femmes, syndicats, etc.).

Si l'on compare ces chiffres avec ce qui se fait ailleurs, on observe qu'en 1977, le Québec disposait, en moyenne, d'un livre par habitant, l'Ontario, de 2,5 et le Danemark, de 5. Au Québec, les prêts par habitant étaient en 1977, de 2,1. En Ontario, ils étaient de 6,3 et, au Danemark de 13,2. Enfin, au Québec, on dénombrait, toujours en 1977, 136 bibliothécaires, 1 023 en Ontario et 1 750 au Danemark. Finalement, les investissements représentaient 3,80 $ par habitant au Québec, 12,98 $ en Ontario et 35,36 $ au Danemark.

Ces chiffres, qui laissent sous-entendre un rattrapage du Québec dans ce domaine, expliquent peut-être en partie l'importance du développement des bibliothèques centrales de prêts ces dernières années. En effet, les bibliothèques centrales de prêts ont débuté en 1961 dans la Mauricie. Durant 15 ans, elles ne furent que trois, alors que sept ont été créées au cours des cinq dernières années et qu'une nouvelle sera bientôt ouverte dans les Laurentides. De plus, on remarque que la moyenne de prêts par habitant des bibliothèques centrales de prêts est, annuellement, de 3,8 livres (la moyenne provinciale est de 2,9). Ces bibliothèques prêtent aussi des disques et des oeuvres d'art et elles s'occupent également d'animation du milieu.

3.4.3.2. Les bibliothèques et l'éducation des adultes

Les bibliothèques, en tant que ressources éducatives, peuvent donc contribuer à accroître le rôle de l'éducation des adultes dans notre société. C'est d'ailleurs ce que reconnaissait déjà, en 1962, Keith Crouch, lors d'une conférence prononcée devant l'Association des bibliothécaires du Québec: *Logiquement et pratiquement, la seule institution permanente qui peut assurer la continuité de l'éducation des adultes dans chaque localité, c'est la bibliothèque publique dont (sic) l'accès est gratuit et que soutiennent les impôts. Elle a d'abord l'avantage d'être ouverte à tous, sans distinction de race, de religion, de condition économique ou sociale, de métier ou de profession, d'âge ou de sexe. Ceux qui la fréquentent ne sont pas forcés de le faire; ils y vont de leur plein gré. Elle favorise entre les hommes la communication la plus large et la plus profonde. Ses collections doivent être universelles et représenter tous les points de vue. Elle doit encourager les gens à penser par eux-mêmes, sans tenter de leur dire quoi penser.*

Dans le cadre de cette conférence, Keith Crouch voyait la bibliothèque comme un centre de communication d'idées, un lieu d'animation communautaire et culturelle, accessible démographiquement et géographiquement. De plus, il accordait une attention particulière à la formation des bibliothécaires.

La formation des bibliothécaires doit donc les préparer à utiliser ces nouvelles techniques du groupe d'étude, dont le but essentiel est de favoriser directement ou indirectement une utilisation plus efficace qu'auparavant des ressources éducatives dont les bibliothèques disposent. Fondamentalement, il s'agit ici d'inclure dans les cours de bibliothéconomie une préparation spéciale aux techniques d'organisation et de direction de groupes d'étude et à la technique d'amélioration de la lecture chez les adultes. La possession de ces techniques est essentielle pour que la profession de bibliothécaire ait vraiment tout son sens dans notre société.[] À côté du rôle des bibliothécaires, il y a aussi celui des bénévoles qui, du point de vue de la participation et de la prise en charge du milieu, peuvent contribuer à développer des approches pédagogiques visant à maîtriser la bibliothèque, ses codes, ses classifications et ses secrets. Ils peuvent, s'ils sont mis à contribution, aider à ouvrir et à démystifier la bibliothèque.

Le rôle du bibliothécaire est fondamental. Voici ce qu'en dit la province de Saskatchewan : *Library is the title given positions within the Provincial Library for which all or part of the responsibility is to plan or conduct adult education programs. These positions are located, organizationally, within the Library Development Branch of the Provincial Library. Library consultants devote from 65 to 75 percent of their time to performing adult educator functions. About two-thirds of that time is spent in direct guidance of learners, performing teaching, advising and counselling functions. A small amount of time is spent in administering program. The balance is on design and promotion of programs, performing need identification, coordinating and planning functions. Meetings, workshops and seminars are the most frequently used methods. Individual consultations are used somewhat less frequently.*

Réf. : W.B. Whale, *Adult Education in Saskatchewan.*

Si, traditionnellement, la bibliothèque était considérée comme un lieu de conservation du livre et de préparation de fiches, la bibliothèque moderne se définit davantage comme un agent de promotion de la lecture, de diffusion de l'information et de changement social et culturel[]. En effet, d'une part, la bibliothèque elle-même évolue et intègre de nouvelles techniques (informatique, audiovisuel, animation, marketing) et, d'autre part, elle doit entretenir de nouveaux rapports avec le milieu environnant. Cette évolution récente de la bibliothèque impose une nouvelle orientation de la formation et du perfectionnement de son personnel. On voit maintenant le bibliothécaire comme un conseiller, un animateur, un promoteur et un agent de changement culturel et social. Dans un tel contexte, le bibliothécaire a besoin d'une formation qui puise à de nouvelles sources : psychologie, sociologie, marketing, animation, recherches culturelles et animation ; cette dernière fonction étant particulièrement importante, s'il est vrai que la bibliothèque doit devenir un lieu de rencontre, de communication, d'échanges et de critiques, non seulement des thèmes littéraires mais des sujets d'actualité, des problèmes sociaux ou des activités artistiques.

3.4.3.3. L'accès aux bibliothèques

En 1972, paraissait le *Manifeste* de l'Unesco sur la bibliothèque publique qu'endossent bon nombre des intervenants du milieu des bibliothèques. On peut y lire ce qui suit : *La bibliothèque publique illustre la foi de la démocratie en l'éducation pour tous et à tout âge, ainsi qu'en l'aptitude de chacun à apprécier les réalisations de l'humanité dans le domaine du savoir et de la culture. La bibliothèque publique est le principal moyen de donner à tous le libre accès au trésor des pensées et des idées humaines et aux créations de l'imagination de l'homme.*[]

Au Québec, à Rivière-du-Loup, la bibliothèque publique logeait depuis neuf ans dans un complexe scolaire — loisirs (Foyer Patro) qu'elle quitta en 1964 pour aménager dans une maison du centre-ville. Un an après le déménagement, le nombre de ses prêts passa de 9 060 à 37 451 et le coût d'opération par prêt passa de 0,61 $ à 0,26 $.

Au Québec, la bibliothèque publique a un statut de service municipal. C'est au conseil municipal qu'elle propose son plan de développement et c'est lui qui octroie les ressources financières. Afin de réaliser un mariage harmonieux de l'éducation des adultes et des bibliothèques publiques, il faut obtenir la participation de celles-ci et des municipalités à toute structure de consultation de l'éducation des adultes.

Au Québec, à Alma, la bibliothèque municipale, située l'an dernier dans une institution d'enseignement, avait 2 215 usagers à qui elle a prêté, au cours de 1971, 29 600 volumes. Cette bibliothèque déménagea dans le centre-ville commercial en mai 1972 ; dans l'espace de six mois, elle doublait sa clientèle et avait prêté 48 800 volumes.

Le développement du potentiel éducatif des bibliothèques publiques se heurte cependant à deux problèmes : d'une part, le ministère des Affaires culturelles ne prévoit pas de personnel d'animation rémunéré pour une municipalité de moins de 5 000 habitants et, d'autre part, il semblerait que les expériences de fusion entre les bibliothèques publiques et les bibliothèques scolaires n'ont presque pas fonctionné, à cause de la nature particulière de chacune d'entre elles. Ceci réduit le rôle des bibliothèques publiques en éducation des adultes car leur collection est davantage tournée vers les besoins de lecture des utilisateurs dans le cadre d'activités de détente et non de formation. S'il faut distinguer les deux problématiques, en termes de lieux physiques, il est par contre possible d'envisager que les utilisateurs puissent avoir accès aux deux types de bibliothèques dans le cadre d'ententes de services.

Plusieurs expériences reliées à la localisation et aux horaires des bibliothèques révèlent que ces questions sont importantes du point de vue de l'accessibilité et des coûts de fonctionnement. Ainsi, les bibliothèques, qui fonctionnent dans des lieux et des endroits peu accessibles et hors des circuits que les citoyens utilisent pour s'adonner à leurs activités quotidiennes, ont des performances beaucoup plus réduites que les bibliothèques qui logent à l'enseigne du métro, des centres commerciaux et communautaires, des avenues commerciales, et à proximité des lieux de loisirs, etc. Enfin, la question des horaires pose un problème qui touche de près bon nombre d'adultes au Québec.

En ce qui concerne les régions périphériques et les clientèles captives (ex. : personnes âgées ou handicapées), les bibliobus et les biblioroutes, actuellement en pleine croissance au Québec, sont des services indispensables dans le cadre d'une politique d'accessibilité. Pour les personnes aveugles, les banques de livres-cassettes, qui sont le fruit d'un travail bénévole intense, méritent un soutien accru de la part des organismes publics. Enfin et paradoxalement, mentionnons que les bibliothèques doivent aussi tenter de rejoindre les analphabètes et de leur faciliter l'apprentissage de la lecture. Les livres à gros caractères à l'usage de ceux qui souffrent de troubles visuels ont servi, avec succès, certains analphabètes désireux d'apprendre à lire. Il faudrait donc allouer aux bibliothèques les fonds nécessaires à de telles acquisitions.

Compte tenu de la vaste mission que la Commission propose en formation de base, incluant une campagne d'alphabétisation, il conviendrait d'explorer plus en détail le rôle complémentaire que pourraient jouer les bibliothèques à l'intérieur de ces priorités.

Quelques bibliothèques et centres de documentation ayant des expériences d'animation avec le milieu environnant :
Laval
Brossard
Boucherville
Saint-Léonard
Montréal-Nord
Pointe-Claire
Trois-Rivières
Beaconsfield
Centre culturel Monchanin

Il convient aussi de mentionner l'expérimentation de liens de complémentarité entre l'éducation à distance et les bibliothèques, dont la Télé-université, avec le cours d'initiation à la vie économique du Québec, a donné un exemple ; le développement du prêt inter-universitaire (fruit d'un travail de concertation de la C.R.E.P.U.Q.) ; les échanges entre municipalités et universités ; l'informatisation des données sur la base d'un réseau québécois des bibliothèques.

En somme, il faut viser à faire des bibliothèques, des lieux d'éducation des adultes en les rendant physiquement accessibles, bien sûr, mais aussi en accentuant leur potentiel d'animation communautaire. La créativité peut trouver là un riche terrain d'expérimentation de nouvelles façons de supporter les autodidactes et d'harmoniser les activités éducatives d'un quartier, d'une ville ou d'une région avec le développement de la bibliothèque. Parmi les modalités susceptibles d'être mises en oeuvre pour ce faire, notons la formation de comités d'usagers, le développement des échanges entre bibliothèques, l'encouragement donné aux expositions d'art et aux auditions

musicales, etc. Ces modalités, et combien d'autres, une fois le processus enclenché, peuvent faire en sorte que la bibliothèque soit réellement un lieu de rencontre, de réunion, d'animation et de vie culturelles.

3.4.4 Les inégalités d'accès aux musées, aux conservatoires et aux maisons de la culture

3.4.4.1 Un bref aperçu de la situation

Il existe actuellement 54 musées disséminés dans le Québec, dont 16 à Montréal, qui sont accessibles au grand public[1]. En ce qui a trait à la fréquentation de ceux-ci, le musée qui reçoit le plus grand nombre de visiteurs est certes le Musée des beaux-arts de Montréal, avec ses 233 046 visiteurs en 1979-1980[2]. Vient ensuite le Musée d'art contemporain avec 54 000 visiteurs.

Deux musées au Québec jouissent du statut de musée d'État : le Musée d'art contemporain à Montréal et le Musée du Québec à Québec. Outre les musées répertoriés, il existe un certain nombre de musées et de centres d'exposition indépendants (universités, communautés religieuses, particuliers) et d'organismes à vocation paramuséologique (ex. : aquarium, planétarium, jardin zoologique, jardin botanique, centre d'interprétation de la nature, etc.).

Parmi les principaux intervenants dans le domaine de la muséologie au Québec, outre les musées, centres d'exposition et organismes susmentionnés, notons les divers organismes à vocation régionale, tels les conseils de la culture, les associations touristiques régionales, les conseils régionaux de développement et les associations diverses de loisirs scientifiques ou socioculturels, la Société des musées québécois, qui regroupe plus de 80 institutions muséologiques et plus de 200 travailleurs de musées, le ministère des Affaires culturelles qui est un important bailleur de fonds via la Direction des musées privés et centres d'exposition, le secteur parapublic, notamment les centres de recherche et les universités qui interviennent surtout au plan de la recherche, et, finalement, le secteur privé dont l'intervention ne peut certes être négligée (recherche, financement, enrichissement des collections, participation aux conseils d'administration, etc.).

Les musées d'État et le Musée des beaux-arts ont d'importantes collections, un personnel professionnel varié (scientifique, technique, administratif et d'animation). Ces musées font état de problèmes tels que : locaux et matériel inadéquats, personnel insuffisant, manque de formation. Les autres musées[3] varient en importance et aussi en intérêt. Certains musées n'ont, comme personnel permanent, qu'une « personne-orchestre ». D'autres musées n'ont qu'un embryon de collection mais reçoivent des expositions (ex. : Musée régional de Rimouski). Par contre, quelques musées, comme le Musée du Séminaire de Sherbrooke, ont des collections importantes et variées.

Jusqu'à maintenant, on s'est principalement efforcé de créer un réseau d'établissements qui a surtout favorisé l'accès physique aux musées ; mais l'accès physique compte pour peu de chose si, en même temps, n'existe pas l'accès intellectuel, – et c'est le problème auquel il faut s'attaquer le plus rapidement possible.

Source : Québec, *Musées et muséologie au Québec, nouvelles perspectives, une* hypothèse de travail du ministère des Affaires culturelles, 1979, p. 7-8.

3.4.4.2 Une politique d'accès aux musées du Québec

Dans le cadre d'une politique de l'éducation des adultes, dont le développement du potentiel humain est un objectif central et la formation de base (développement de l'autonomie et du sens critique) un moyen important, le rôle des musées, tout comme celui des autres ressources éducatives, est essentiel. Le musée peut jouer un rôle de déclencheur au plan des apprentissages, de support aux activités éducatives, de vulgarisateur des connaissances et, enfin, d'outil pour se réapproprier l'histoire et intervenir dans le

présent. La notion d'accès mérite, cependant, d'être approfondie, car elle dépasse les questions d'horaires, de financement ou de formation du personnel, bien que ces divers éléments fassent partie d'une politique d'accès.

La Commission croit que les mesures physiques et matérielles d'accès aux musées doivent s'inscrire dans une problématique plus large fondée sur la démocratisation et la prise en charge, par les citoyens, du développement de la muséologie au Québec.

La plupart des musées que nous connaissons au Québec sont de type « traditionnel »: on s'y occupe principalement de la conservation d'objets dans le but d'enrichir sa connaissance du passé. La relation qui s'établit entre le spectateur et l'objet exposé est passive: interdiction de toucher aux objets, sacralisation et mystification des objets exposés, qui impliquent un conditionnement avant de visiter le musée. Ainsi, pour répondre à cette contradiction, les musées suédois ont créé des « salles d'activités »: *Cette notion de « salle d'activités » a fait son chemin dans plusieurs pays. Car ... rien ne remplace et ne remplacera jamais l'impact de l'objet réel, ce qu'on ressent en voyant ou, mieux encore, en prenant entre ses mains l'oeuvre d'un grand artiste ou un outil manié par quelqu'un il y a des milliers d'années. L'excitation que provoque ce genre d'expérience se traduit notamment par d'intéressants travaux d'enfants, par le désir des élèves de revenir au musée pour y faire d'autres découvertes, et aussi d'aller ailleurs explorer d'autres domaines du savoir. Les adultes, de leur côté, apprécient l'enrichissement que cela leur apporte et l'élargissement de leurs horizons.*[1]

L'objet exposé demeure le centre d'intérêt, mais alors qu'autrefois on insistait surtout sur les fonctions traditionnelles de sauvegarde et de présentation, on se préoccupe maintenant davantage de l'effet que produit cet objet sur l'imagination de ceux qui viennent le voir, le public lui-même, les écoliers comme les adultes, participent à la préparation de la collection.

Tiré de: R. Marcousé, « La transformation des musées dans un monde en transformation », Unesco, *Musées, imagination et éducation*, Paris, 1973, p. 22.

Le musée « traditionnel » prend souvent en charge l'histoire « officielle » au détriment de la petite histoire. Un musée ouvert sur le milieu et s'intéressant davantage à la participation du public devrait mettre l'accent sur l'aspect éducatif et sur la valorisation du milieu ambiant. En ce sens, il devrait s'appuyer davantage sur les citoyens que sur l'État. Quelques expériences intéressantes, reliées à ces préoccupations, ont actuellement cours au Québec. Il s'agit du Centre régional d'interprétation de la Haute-Beauce, du projet de musée du voisinage dans le quartier Centre-sud à Montréal (la Maison du Fier-monde), du Musée-pilote à La Pocatière, ou encore de l'écomusée de Pointe-du-Moulin, qui intègre la conservation d'objets à une dynamique de réappropriation du passé et du patrimoine par des moyens tels que l'animation, la fête, la pratique d'activités sur place, etc. Ces expériences récentes, qui s'inspirent des « neighbourhood museums » aux États-Unis et des écomusées en France (parc d'Armorique, projet du Cogles et musée de Bretagne) témoignent d'une volonté de la population de s'impliquer à tous les niveaux importants de la gestion d'un musée: cueillette d'informations, dons et orientation du musée. Évidemment, cette orientation appelle une revalorisation des fonctions d'animation, de recherche, d'éducation, d'interprétation et de diffusion du musée par rapport à ses fonctions traditionnelles, et toujours essentielles, de conserver et de collectionner: *Cette insistance sur la participation, la découverte personnelle, l'activité créatrice (musique, danse, art dramatique, ainsi que certains domaines connexes comme l'archéologie, l'histoire et la géologie) est typique de l'approche « ouverte », c'est-à-dire des méthodes actives, qu'on préconise maintenant pour l'éducation, au musé comme à l'école.*[2]

Est-ce à dire que, dans les musées « traditionnels », rien n'a été fait pour revaloriser les fonctions d'animation, d'éducation, de recherche, d'interprétation et de diffusion? Non, bien sûr. Par exemple, le Musée des beaux-arts a, depuis deux ans, un secteur d'éducation relatif aux adultes. Des recherches sont entreprises afin d'élaborer des outils pédagogiques adaptés aux différentes clientèles des musées (étudiants, enfants en garderie, personnes âgées, personnes handicapées), des méthodes actives d'éducation combinant

l'enseignement visuel et l'enseignement conceptuel sont tentées (ex. : cassette-guide), des regroupements d'usagers sont favorisés (clubs d'enfants, centres pour adultes), afin de répondre à des besoins particuliers ou pour traiter de questions d'intérêt particulier, et plusieurs expositions itinérantes ont été organisées.

Aucune institution universitaire québécoise n'offre une formation officielle en muséologie.

La Commission est consciente qu'une revalorisation des fonctions d'animation, d'éducation, de recherche, d'interprétation et de diffusion du musée, dans le cadre plus général d'une politique d'accès fondée sur la démocratie et la prise en charge par les citoyens du développement de la muséologie au Québec, fait nécessairement appel à une conception de la formation du personnel des musées et à un mode de fonctionnement des musées de type ouvert et systémique. Sur ce dernier point, la Commission accueille favorablement la notion de réseau d'institutions muséologiques mise de l'avant par la Société des musées québécois. La création d'un tel réseau peut agir comme multiplicateur des ressources : diffusion des collections, expertise des intervenants, communication des recherches et accès plus grand du public. De plus, la Commission croit que ce réseau peut s'ouvrir à des organismes éducatifs (école, collège, organisme d'éducation populaire) ou conjuguer ses interventions avec d'autres ressources éducatives telles que bibliothèques, cinémathèques, mass-media, etc.

La formation et le perfectionnement du personnel muséologique peuvent aussi fournir l'occasion d'un rapprochement entre le musée et le secteur de l'éducation des adultes en général. Bien que la conception et l'identification des besoins de formation du personnel des musées appartiennent aux intervenants du secteur de la muséologie, la présence et la coopération, avec des services d'éducation aux adultes, par exemple, favoriseraient, certes, un enrichissement mutuel.

3.4.4.3 Les musées et l'éducation des adultes

L'accès aux musées du Québec ne relève pas seulement d'une problématique qui serait propre aux musées. La Commission croit que les musées, dans le cadre d'un système ouvert et interactif comprenant **l'ensemble** des ressources éducatives, peuvent multiplier leur propre impact auprès du public et ainsi contribuer à une oeuvre commune : le développement du potentiel humain.

À ce titre, on peut imaginer des expériences d'expositions itinérantes faites en coopération avec des musées, des services culturels, des bibliothèques, des services d'éducation des adultes, des artistes et autres intervenants. Dans un autre ordre d'idées, on peut songer à l'impact des moyens de communication de masse et des possibilités que ceux-ci ouvrent pour que les adultes aient accès aux musées et à leur collection. La télévision, le cinéma, la radio et les media écrits offrent autant d'occasions (émission, reproduction, publicité, etc.) de rendre accessible la richesse de nos musées. Des recherches visant à développer les virtualités éducatives des mass-media à l'égard des musées devraient être entreprises.

L'éducation des adultes, dans tous ses aspects, peut aussi fournir autant d'occasions de participation directe : découverte personnelle et activités créatrices dans tous les domaines connexes à la muséologie (musique, danse, art, archéologie, histoire, géologie, sciences, etc.). Le musée peut être plus qu'une ressource parmi d'autres permettant aux adultes d'apprendre : il peut être un pont entre la pédagogie et la culture.

3.4.4.4 Les conservatoires et l'éducation des adultes

Nombre de conservatoires au Québec : 7 (Montréal, Québec, Trois-Rivières, Chicoutimi, Rimouski, Hull, Val d'Or)

Nombre d'orchestres symphoniques professionnels et subventionnés au Québec : 3 (O.S.M., O.S.Q., O.J.Q.)

En Ontario : 39.

Spécialisé dans le domaine des arts d'interprétation, le conservatoire est avant tout une école de formation professionnelle complète de compositeurs, de chanteurs, d'instrumentistes et d'acteurs.

Cette vocation lui confère un certain nombre de spécificités dont : 1) la **formation intensive** qui, dans le cas de la musique — le niveau scolaire n'ayant rien à voir avec le niveau musical — requiert le continuum intégral de la formation, c'est-à-dire du début des études au niveau supérieur terminal ; d'où l'objectif poursuivi de la double nécessité d'admission et de sortie par voie de concours ; 2) la **promotion par excellence**, qui implique un cursus individualisé où l'étudiant doit prouver qu'il maîtrise un niveau avant d'accéder à un niveau supérieur ; 3) la **gratuité** scolaire pour un accès démocratique ; 4) la **sélectivité**, le dépistage des talents, les contraintes liées à l'âge et à l'instrument (acuité de l'ouïe et développement musculaire), la difficile réussite dans une carrière et, enfin, l'impératif de l'excellence commandent une pratique sélective plutôt qu'ouverte ; 5) **l'autonomie du régime pédagogique**, en vertu de laquelle le conservatoire élabore, dispense et évalue ses programmes en faisant appel aux compétences du milieu et qui découle des autres aspects spécifiques.

Toute légitime qu'elle soit, cette vocation de former des musiciens et des gens de théâtre gagnerait, même au nom de la poursuite de l'excellence, à s'élargir officiellement et effectivement aux rôles d'animation de la vie artistique et de développement culturel de la société.

Plusieurs moyens sont envisagés à la Direction des conservatoires du ministère des Affaires culturelles, moyens qui sont de nature à transformer l'univers clos des conservatoires en ferment de vie artistique indispensable à la dynamique culturelle et à l'avènement d'une société éducative. Ces intentions de régénérescence des conservatoires et de leur environnement sur le territoire, comme d'ailleurs bien d'autres projets à teneur culturelle, n'ont pas encore ému le Trésor public. De sorte qu'il est à craindre qu'elles ne se concrétisent pas et que la réputation d'élitisme qui auréole le conservatoire ne se perpétue.

3.4.5 Les inégalités d'accès aux loisirs

Le secteur du loisir a une incidence certaine sur une politique de l'éducation des adultes. Ainsi, le loisir contribue lui aussi à développer le potentiel humain car il est, tout comme l'éducation des adultes, occasion de créativité, d'information, de détente, de communication et de formation. Cependant, la Commission est loin de considérer qu'il existe une équivalence théorique et pratique entre les termes loisir et formation.

The American Association for Leisure and Recreation advertises itself as an « action-oriented organization dedicated to improving the quality of American life through the development of school, community and national programs of leisure services and recreation education.

Source : P. Cross, *Adults as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco, 1981, p. 24.

Le loisir, qu'il soit activité sportive ou sociale, collection de timbres, camping, bricolage, tourisme ou autres, constitue autant de façons et d'occasions d'apprendre pour un adulte ou un groupe d'adultes. D'où la « dimension éducative » du loisir. La formation, quant à elle, a pour **premier** objectif l'apprentissage et vise à atteindre celui-ci de façon systématique et organisée. Ce caractère systématique et organisé de l'activité de formation dépend tantôt de la responsabilité de l'individu ou du groupe, tantôt d'organismes qui peuvent offrir des services avec cette intention. Que des adultes décident, à travers une activité de loisir, de se donner une formation quelconque, on ne peut que souhaiter que ce genre de démarche se multiplie et reçoive tout le support nécessaire des organismes publics.

Quant aux organismes de loisirs qui offrent des activités de formation, c'est-à-dire qui ne visent pas tout d'abord la pratique comme telle d'un loisir, mais l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes visant à la pratique éventuelle d'un loisir (ex.: **faire** de la plongée sous-marine et **apprendre** la plongée sous-marine), la Commission croit que le loisir, vu sous cet angle, doit faire partie d'une politique d'ensemble de l'éducation des adultes. En cela, la Commission souscrit à la distinction apportée par le Conseil régional des loisirs de la Rive-sud: *Somme toute, l'objectif premier d'une activité dite de formation serait de favoriser l'organisation d'une connaissance, d'une technique ou d'une habileté, alors que celui d'une activité de loisir serait de favoriser l'expression et l'utilisation de ces connaissances.*

Ces distinctions s'imposent. Elles sont souvent à la source de dédoublement des activités de formation, de conflit de juridiction entre ce qui est « loisir » et ce qui est « éducation ». De plus, une même activité de formation, dispensée tantôt du côté loisir, tantôt du côté éducation, peut donner lieu à des contenus identiques mais à des critères d'embauche (et de salaires...) différents en ce qui concerne les éducateurs, et à une tarification différente en ce qui concerne les usagers. Ces distinctions s'imposent aussi, du fait que les activités de formation du secteur du loisir font souvent appel aux mêmes ressources physiques, matérielles et humaines que les activités de formation du secteur de l'éducation (ex.: écoles, bibliothèques, musées, centres culturels, etc.). La concertation, la collaboration et l'harmonisation entre les intervenants du secteur du loisir et ceux du secteur de l'éducation des adultes sont préférables à une situation de concurrence et ce, pour le plus grand bien des adultes qui entreprennent des activités de formation ou de loisir.

Quelques dates récentes:

□ 1976, Montréal est le théâtre des jeux olympiques.

□ 1977, lancement du Livre vert sur le loisir « *Prendre notre temps* »; 555 mémoires sont présentés.

□ 1978, le ministre d'État au développement culturel, monsieur Camille Laurin, rend publique « *La Politique québécoise du développement culturel* ».

□ 1979, dépôt du Livre blanc sur le loisir « *On a un monde à recréer* ». Création du ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche à la suite de la fusion du ministère du Tourisme, de la Chasse et de la Pêche avec le Haut-commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports.

□ 1980, création du Regroupement des organismes nationaux de loisir du Québec (R.O.N.L.Q.) dans le but de diminuer les coûts d'exploitation et de favoriser la concertation.

□ 1981, création d'un comité interministériel permanent sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir.

3.4.5.1 La situation actuelle du loisir

Les années 60 ont vu la montée de couches professionnelles de tout genre issues de la catégorisation « rationnelle » de l'activité humaine exercée par l'État. Les dédoublements de services, les chasses gardées, le cloisonnement entre les secteurs et la dépendance des individus et des groupes à l'égard des structures et des experts de tout acabit sont quelques-uns des résultats de ces façons technocratiques et bureaucratiques de concevoir le développement économique, social et culturel. Le loisir et l'éducation n'ont pas échappé à ces tendances. Il serait temps, pour le bien commun, de voir à la répartition et à la complémentarité des rôles, des programmes et des intervenants entre l'éducation et les loisirs.

Liste des membres du R.O.N.L.Q. au mois de juin 1981:

- Académie de sauvetage du Québec inc.
- Alliance des chorales du Québec
- Association des camps du Québec inc.
- Association pour le jeune cinéma québécois
- Association québécoise de loisir pour personnes handicapées
- Association québécoise du jeune théâtre
- Association québécoise pour le tourisme équestre et l'équitation de loisir
- Cercles des jeunes naturalistes
- Conseil de développement du loisir scientifique
- Enjeu et environnement jeunesse
- Fédération cycliste du Québec

Le secteur du loisir au Québec apparaît aussi complexe et diversifié que le secteur de l'éducation des adultes, ce qui n'est pas peu dire. Ainsi, le fichier d'adresses du Regroupement des organismes nationaux de loisir du Québec (R.O.N.L.Q.) compte présentement près de 8 000 adresses d'intervenants dans le secteur du loisir: municipalités, institutions d'enseignement, conseils régionaux, fédérations, bibliothèques, organismes volontaires et bénévoles, etc. Avant la création récente du R.O.N.L.Q., trois confédérations nationales regroupaient plus de 100 fédérations nationales de plein air, de sport, ou de tourisme social ou socioculturels. Actuellement le R.O.N.L.Q. regroupe 42 organismes qui se répartissent autour de cinq tables: socioculturel, tourisme, socio-éducation, plein air et sport. Il existe aussi plus de 15 conseils régionaux de loisir regroupés au sein d'une conférence (C.O.R.L.Q.). En outre, quatre universités et six cégeps offrent des programmes de formation particuliers au loisir. Grosso modo, il y aurait plus de 180 000 personnes impliquées dans l'organisation du loisir au Québec: 150 000 de celles-ci seraient « bénévoles » et 30 000 salariées, dont plus de 80% travaillent à temps partiel. À ce portrait quantitatif, il faudrait aussi ajouter que, qualitativement, le secteur des loisirs est en pleine mutation.

- Fédération de l'âge d'or du Québec
- Fédération des agricotours du Québes
- Fédération des associations musicales du Québec
- Fédération des associations pour la protection de l'environnement des lacs
- Fédération des associations québécoises d'éducation artistique
- Fédération des harmonies du Québec
- Fédération des loisirs-danse du Québec
- Fédération des unions de familles inc
- Fédération québécoise de camping et de caravaning inc
- Fédération québécoise de l'ajisme
- Fédération québécoise de la montagne

Fédération québécoise de naturisme

- Fédération québécoise de philatélie
- Fédération québécoise des activités subaquatiques
- Fédération québécoise des centres communautaires de loisir
- Fédération québécoise des échecs
- Fédération québécoise des jeux récréatifs
- Fédération québécoise du canot-camping
- Fédération québécoise du guidisme et du scoutisme
- Fédération québécoise du loisir littéraire
- Fédération québécoise du loisir photographique
- Fédération québécoise du loisir scientifique
- Groupe ressources-vacances sites Inc
- Kéroul
- Organisation pour le tourisme étudiant au Québec
- Radio-amateur du Québec Inc
- Sentiers Québec
- Société des festivals populaires du Québec
- Société québécoise de spéléologie
- Société québécoise du plein air
- Vélo Québec

En 1975-1976, le sport occupait 37% du budget total du Haut-commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports, alors que le socioculturel ne recevait que 8%.

Source : Organismes nationaux de loisir socioculturel, *Pour une véritable réforme du loisir culturel*, 1981.

notamment à la suite de nombreuses consultations et interventions du gouvernement du Québec (547 mémoires après la publication du Livre vert, *Prendre notre temps*, en 1977, tournées régionales, etc.), dont la création, en septembre 1979, du ministèrc du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (M.L.C.P.).

Ce tour d'horizon du loisir public, parapublic et à but non lucratif, ne doit pas nous faire perdre de vue que, malgré tout, environ 90% de l'offre de services en matière de loisir provient de l'entreprise privée à but lucratif : récréathèques, roulathèques, ciné-parcs, cinémas, théâtres, centres de plein air, centres de conditionnement physique, télévision, radio, discothèques, auberges, hôtels, motels, clubs, tavernes, brasseries, camping, véhicules motorisés, agences de voyage, compagnies de transport maritime, terrestre, aérien, etc. Et, plus récemment, on observe la multiplication de centres de formation privés : danse, yoga, relaxation, aiguille, etc. Cette omniprésence du loisir commercial rend d'autant plus impérieux le besoin de concevoir, d'orienter et de caractériser le secteur public, parapublic, et à but non lucratif du loisir, par une prise en charge par les individus et les groupes de leurs activités de loisir. Pour ce faire, la vitalité et le dynamisme des organismes bénévoles et volontaires, qui, à maints égards, s'apparentent aux organismes bénévoles et volontaires de l'éducation des adultes, sont essentiels.

Le portrait de la situation actuelle du loisir ne serait pas complet sans un mot sur la politique du loisir découlant du Livre blanc du gouvernement[49]. Cette politique s'articule autour de quatre grands axes : celui du citoyen, centre et priorité de la politique du loisir; la municipalité, maître d'oeuvre; le principe des fédérations et associations partenaires de l'État et des municipalités; enfin, le principe de l'égalité des secteurs du loisir. Cette politique a soulevé plusieurs interrogations chez les intervenants du loisir, tant du point de vue des conceptions qui la sous-tendent que des contraintes qui surgissent pour sa mise en application. Ainsi, la notion de citoyen retenue dans le Livre blanc reste ambiguë, quand on sait que la majorité de la population ne peut accéder au loisir sans couper dans des biens essentiels ou s'endetter, ou encore, quand les enquêtes indiquent que les plus gros usagers de services gratuits en loisir (comme en éducation des adultes d'ailleurs), dispensés par les organismes publics, proviennent des catégories sociales les mieux nanties[50]. De même, le principe de l'égalité des secteurs du loisir n'est certes

pas facile à réaliser, car il sous-tend un rattrapage de plusieurs secteurs (ex. : le socioculturel) dans un contexte de restrictions budgétaires. C'est peut-être là une des raisons qui expliquerait pourquoi les organismes nationaux de sports se sont retirés en novembre 1980 du R.O.N.L.Q., donc peu après sa création à l'été de la même année.

Dans le cadre d'une politique d'accès à l'éducation des adultes, qui ne peut faire abstraction de tout le secteur du loisir, la Commission tient à reconnaître le rôle du loisir en tant qu'outil complémentaire de développement du potentiel humain. Pour ce faire, la Commission croit que cette complémentarité doit se traduire par une concertation des intervenants. Cette concertation devrait englober le partage des rôles, des équipements, des ressources humaines et surtout de la programmation, et s'inscrire dans la perspective d'une éventuelle politique du temps libre au Québec.

3.4.5.2 La concertation scolaire-municipale

Mais alors qu'on insistait sur la démarche avec le citoyen, poursuit-il, il semble qu'on veuille maintenant entreprendre la réforme par le haut, à l'envers, tout simplement parce que ça coûte moins cher. C'est contredire le principe même de la réforme qui devrait partir du citoyen. Le monde du loisir se retrouve maintenant dans un climat d'ambiguïté, d'incertitude et de quasi-démobilisation, car les bénévoles sont écoeurés. Le gouvernement devait faire connaître il y a déjà longtemps son enveloppe budgétaire, nécessaire pour la réforme. Non seulement, elle n'est pas connue, mais on en est venu à penser qu'elle n'existe même pas.

Source : L. Lacroix, « Un bilan peu flatteur... », *La Presse*, 9 mars 1981.

La concertation scolaire-municipale est au coeur d'une politique d'accès qui concerne à la fois l'éducation des adultes et le loisir en général. En effet, le coût des équipements et des ressources humaines que l'on retrouve dans l'un et l'autre des secteurs est supporté par les mêmes contribuables. Théoriquement, il va donc de soi que les citoyens aient accès à ces services, tantôt pour leur formation, tantôt pour leurs loisirs. Du point de vue du citoyen, cela va de soi. Cependant, pour le gestionnaire, cela n'est pas aussi simple. Ainsi, pour caricaturer un peu, il arrive que la poussière du scolaire coûte moins cher à ramasser que la poussière du loisir. Autrement dit, « qui paie le concierge ? » De plus, la concertation scolaire-municipale fait partie du mandat de la municipalité en tant que maître d'oeuvre en matière de loisir. Si la concertation scolaire-municipale est appelée à se développer et à se diversifier dans un contexte de complémentarité entre le loisir et l'éducation des adultes, il convient de situer dans sa juste perspective ce concept de « maître d'oeuvre ».

Le terme de concertation scolaire-municipale n'est pas neuf. C'est en 1964 qu'on le voit apparaître lors d'un congrès organisé par la Confédération des oeuvres de loisirs de la province de Québec dont le thème était l'organisation des loisirs et la commission scolaire.

Avant les années 60, c'était surtout le clergé qui s'occupait du loisir. Ainsi, ce sont les paroisses qui prenaient en charge l'implantation d'équipements comme les centres de loisirs et c'est à l'initiative du clergé que naquit l'Oeuvre des terrains de jeux (O.T.J.). Cet engagement de l'Église devait s'estomper au début des années 60 au profit de l'État et des municipalités, bien que l'Église ait tenté de privilégier l'école dans ce transfert de responsabilités. En 1967, la Loi des fabriques exigeait le retrait des conseils de fabrique de toute administration de biens pouvant servir à des fins de loisir.

En dollars, les municipalités utilisaient 30 millions pour les fins de loisir en 1968, 180 millions en 1978 et 211 millions en 1980, ce qui représentait un service de 8 $ per capita en 1968, 40 $ en 1978 et 45 $ en 1980.

Source : Union des municipalités du Québec, *Mémoire à l'intention de la Commission d'étude sur la formation des adultes*, juillet 1981.

L'intervention plus marquée de la municipalité dans le secteur du loisir à partir des années 60 tenait à plusieurs facteurs : expérience dans la gestion de divers équipements et espaces, tels que parcs publics, piscines publiques, tennis, etc. ; augmentation des besoins de la population en loisir due à la diminution absolue du nombre d'heures de travail par jour et par année ; poussée démographique de l'après-guerre ; et augmentation des budgets de l'État en matière de loisirs[illegible]. À ce mouvement venait s'ajouter le support de nouveaux spécialistes formés dans les universités américaines, qui prônent la prise en charge par la municipalité de la coordination des programmes de loisir dans les communautés locales, compte tenu que les municipalités se donnaient une plus grande responsabilité par rapport à la qualité de vie de

leurs résidents. En pleine montée de la technocratie, cette prise en charge du loisir par les municipalités faisait l'affaire des milieux de l'éducation qui étaient aux prises avec des organismes privés de loisirs, qui n'avaient ni la stabilité ni les garanties de continuité voulue pour qu'on leur confie ou qu'on leur vende un équipement public scolaire.

Jusqu'alors le ministère de l'Éducation intervenait peu dans les conflits locaux qui opposaient les conseillers municipaux et les commissaires d'école. Ce n'est qu'en 1971 que le ministre de l'Éducation faisait un objectif de la perméabilité des lieux scolaires à la communauté. Dès lors, de la simple collaboration, on passait à la concertation. Celle-ci allait prendre la forme spécifique de protocoles d'entente entre les municipalités et les corporations scolaires, notamment en ce qui concerne l'implantation de certains équipements majeurs, tels que les piscines et les « arénas ». Déjà en 1974, le Haut-commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports inventoriait 300 de ces protocoles; en 1978, on en dénombrait plus de 500. On estime à plus de 850, aujourd'hui, le nombre d'ententes scolaires-municipales à cet effet.

Cette préoccupation de plusieurs gestionnaires à préserver l'intégrité de leur univers de fonctionnement respectif les amène à développer une attitude essentiellement comptable en matière de concertation et à être réticents à négocier des accords de partage, d'autant plus si ceux-ci dépassent le cadre strict des équipements pour impliquer des ressources humaines et leur programmation.

Tiré du *Rapport final* du Comité interministériel sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir, 1978, p. 38.

Le Regroupement des organismes nationaux de loisir du Québec met aussi en lumière le fait que la réforme du loisir arrive à un bien mauvais moment alors que les dépenses publiques sont plafonnées.

« C'est pourquoi – dit cet organisme dans son document, le ministre du Loisir a reporté en 82-83 le versement des enveloppes globales. Mais, présentement, il cherche à constituer une enveloppe globale significative, satisfaisante pour l'Union des municipalités, au risque de sacrifier quelques principes.

En effet pour ce faire, l'État s'apprête à couper dans les programmes nationaux afin de constituer cette fameuse enveloppe globale... Comment alors l'État entend-il aller de l'avant quant à la promotion de la santé, le développement de la créativité, l'accessibilité des espaces naturels, la pratique d'un véritable tourisme social, si les programmes nationaux sont dilués dans l'enveloppe globale? D'autre part, quelles garanties aurons-nous que ces priorités seront respectées par les municipalités?

Source : D. Morin, « La réforme du loisir risque d'être une vaste fumisterie », *La Presse*, 12 septembre 1981.

Dans l'ensemble, ces protocoles, parfois très élaborés, portent presque exclusivement sur l'accès aux équipements. À ce titre, la Commission croit qu'il y a lieu d'explorer des voies d'élargissement de ces ententes à d'autres domaines : harmonisation des politiques, des réglementations et des programmations en vue de permettre une utilisation optimale des ressources humaines et des équipements communautaires.

Cet élargissement des protocoles d'ententes scolaires-municipales devra tenir compte de l'actuel contexte municipal. Ainsi, la réforme de la démocratie municipale, la réforme de la fiscalité (Loi 57), la création par la Loi 125 de municipalités régionales de comté (M.R.C.), et la décentralisation de l'éducation des adultes, dans un contexte de restrictions budgétaires, de vieillissement de la population, de volonté des femmes d'obtenir et d'utiliser davantage de services, de changements des goûts et des valeurs des citoyens, de revalorisation du rôle des bénévoles et de présence croissante de l'entreprise privée dans le secteur du loisir, modifieront de fond en comble la scène municipale du loisir : au chapitre de la tarification mais aussi, et surtout, de la redéfinition des rôles des intervenants les uns par rapport aux autres. Concrètement, les difficultés financières actuelles risquent fort de reléguer le loisir au dernier rang des priorités, entraînant comme conséquence un accès limité aux loisirs pour les moins bien nantis.

Parmi les difficultés qui surgiront dans le cadre d'un élargissement des protocoles d'ententes, il convient d'en mentionner quelques-unes. C'est un secret de polichinelle qu'il existe, dans le domaine du loisir, des lacunes, voire même un certain obscurantisme de la part des administrations municipales. C'est pour combler ces lacunes et cet obscurantisme que le gouvernement du Québec a lancé, ces dernières années, des programmes de subvention d'activités socioculturelles, notamment dans le loisir scientifique. La notion de maître d'oeuvre est donc « relative » pour les municipalités, car l'État veut rester le « gardien et le promoteur des intérêts collectifs » et poursuivre des « objectifs nationaux ».

Selon la Fédération québécoise des services socioculturels, la concertation municipale est :
— *d'abord une affaire de sport*
— *une histoire de jeunes*
— *une histoire de gros sous*
— *une histoire de lutte de pouvoirs*

Source : Rapport des journées d'étude sur « Le loisir, l'école et la municipalité », avril 1981.

Dans un autre ordre d'idées, l'élargissement de la concertation scolaire-municipale soulève le problème du sens et de la portée que l'on donne au mot « concertation » et par là au terme accessibilité. Pour certains, la concertation apparait comme un moyen, pour d'autres, c'est une fin. Un équipement n'est pas « accessible » du seul fait qu'on puisse l'utiliser le jour ou la nuit. Encore faut-il que la programmation et son contenu soient adaptés au milieu, que des objectifs soient identifiés et qu'on en favorise l'accès à certaines catégories de la population. Ainsi, l'utilisation des « arénas » à plus de 90% par une population mâle et jeune tend à confirmer l'hypothèse de comportements particuliers et pose les problèmes de la discrimination sexiste, d'âge, et socio-économique dans l'accès aux loisirs et, par conséquent, à la formation qu'il faut acquérir pour pratiquer ceux-ci.

Ainsi, une politique d'accès ne peut s'élaborer sans tenir compte des études sur l'utilisation des principaux équipements et des habitudes de loisir des Québécois et et des Québécoises. À cet effet, un sondage réalisé en 1978 révélait que 94% de la population adulte du Québec avait consacré une moyenne de 15,8 heures par semaine à l'écoute de la télévision et que 83% de cette même population avait « absorbé » 16,4 heures d'écoute radiophonique pendant une semaine de novembre 1977[illegible]. De plus, ce sondage révélait qu'en matière de loisir culturel et social, le cinéma, l'assistance à des joutes ou matchs, les visites d'expositions et les spectacles de scène figuraient parmi les principales activités de loisir socioculturel des Québécois et des Québécoises. Du côté des sports, le ski de fond, la bicyclette et la natation figuraient parmi les principales activités sportives de la population.

Un sondage semblable[illegible], mené en 1979 pour le compte du Service de la recherche de la Direction générale des arts et des lettres du ministère des Affaires culturelles, fait état des préférences suivantes des Québécois et des Québécoises en matière de loisir : tout d'abord, le sport, la lecture, le plein air (camping, chasse et pêche) et les activités reliées à la maison (jardinage, bricolage, couture, télévision, radio, disque), ensuite, les activités sociales (visite de parents ou d'amis, jeux, âge d'or, etc.) et, finalement, les activités culturelles. De plus, ce sondage fait état de problèmes d'accès à diverses activités de loisir liées aux régions éloignées et à la taille des municipalités.

Une politique d'accès se situant dans un axe de complémentarité entre le loisir et l'éducation devrait-elle privilégier une programmation fondée sur la conception d'un citoyen utilisant son temps libre à la télévision ou au sport ? La situation décrite par des sondages, bien que réelle, traduit-elle une demande sociale (c'est-à-dire « les gens veulent du sport ») ou est-ce là le résultat d'une politique établie « d'en haut » (c'est-à-dire « du pain et des jeux »)? Ces questions et les tendances observées à travers les sondages soulèvent donc la délicate question de la définition des besoins : entre les secteurs (sport versus culture) et à l'intérieur d'un secteur (élite versus masse). La concertation scolaire-municipale, dans la mesure où elle s'élargirait à la programmation, à la tarification, à la complémentarité des rôles et aux conditions de travail des intervenants, etc., devra inévitablement aborder le problème de la définition des « besoins » et, partant de là, celui des priorités de développement et de l'affectation des ressources financières.

La détermination des besoins ne peut donc pas faire abstraction des situations économiques, sociales et culturelles des individus et des groupes d'usagers. Afin que cette sensibilité à la situation sociale, économique et culturelle des adultes se manifeste dans le processus de concertation scolaire-municipale, la Commission croit qu'une participation active des individus et des groupes d'usagers est essentielle. Pour ce faire, il sera important de faire une place, dans un processus décisionnel transparent, aux organismes bénévoles et volontaires, à l'expertise des organismes nationaux de loisir, et au débat social sur les orientations et les priorités. *Somme toute, nous*

pourrions résumer ainsi notre « vision » : un citoyen, centre et objet principal de la démarche de tous les intervenants, des organismes volontaires près du citoyen et susceptibles d'être des réalisateurs privilégiés, et enfin des organismes publics au service du citoyen et des groupes dont il fait partie.

3.4.5.3 Une politique du temps libre

Une politique d'accès visant le développement du potentiel humain doit se situer dans un continuum loisir-éducation-travail où l'utilisation qualitative du « temps libre » constitue un indice important de la nature, des rapports entre le loisir, l'éducation et le travail. Cette utilisation qualitative du « temps libre » est appelée à prendre des proportions encore plus importantes au cours des prochaines années, compte tenu des développements à venir du côté de l'automatisation (robotique, bureautique, etc.). Aurons-nous, d'un côté des travailleurs et des travailleuses qualifiés, très productifs et disposant somme toute d'un temps libre très riche et diversifié, et, de l'autre, des chômeurs, des travailleurs et des travailleuses peu spécialisés disposant de loisirs dont ils ne savent que faire.

Ces dernières années, on a célébré la venue de la « société du loisir », ou plus modestement on a fait du temps libre un lieu de prise en charge par les adultes de leur promotion personnelle et collective : — *s'il y a un lieu vraiment personnalisé d'apprentissage, de développement et de formation, c'est bien le temps libre et le loisir qu'il permet.*

La Commission considère qu'une politique du temps libre pourrait constituer une façon pertinente d'intégrer et d'harmoniser les secteurs du travail, du loisir et de l'éducation dans une perspective de développement du potentiel humain. Une telle politique permettrait de pousser encore plus loin le principe de l'autodétermination des individus et des groupes, face à une société de plus en plus complexe.

Une telle politique du temps libre n'est pas du domaine de la science-fiction ! Déjà, on a introduit des horaires variables dans plusieurs lieux de travail ; la plupart des emplois nouvellement créés sont à temps partiel ; le travail à la pige est très répandu et les études en cours sur cette question révèlent que la plupart des salariés(es) aspirent à une réduction des heures de travail sans perte de revenus.

L'impact d'une politique du temps libre sur l'accès à la formation et aux loisirs serait considérable, non seulement pour accroître la demande des services déjà existants, mais aussi pour rendre possible la production, par les individus et les groupes, de projets personnels et communautaires, de projets d'autoformation et de projets culturels.

Conclusion

Les pages qui précèdent, bien qu'elles ne touchent pas tous les aspects du vaste domaine de la culture, indiquent, néanmoins, l'importance que la Commission attache aux rôles complémentaires de l'éducation et de la culture. Les ressources éducatives, humaines et matérielles, ne s'arrêtent pas aux portes des écoles ! Elles sont multiformes et cohabitent avec d'autres missions (ex. : information, création, détente, divertissement, consommation, production, etc.) qui se rattachent d'emblée au développement du potentiel humain. C'est en ce sens que la Commission croit que l'éducation des adultes peut se développer en symbiose avec des ressources éducatives qui ne relèvent pas du système scolaire : les mass-media, les musées, les bibliothèques et les loisirs.

Une telle cohabitation ne va pas sans difficulté, mais l'enjeu en vaut la peine. Si les adultes, à travers leurs aspirations personnelles et collectives, sont réellement au coeur des préoccupations d'intervenants qui agissent sur l'un ou l'autre des aspects du développement humain, il ne fait pas de doute que l'harmonisation des missions, à laquelle la Commission fait appel, sera bien accueillie par ceux-ci.

Une telle orientation renvoie aussi à une façon toute particulière de concevoir l'accès aux ressources éducatives. L'accès dont il est question ici n'est pas que physique. Il est aussi intellectuel, social, économique et culturel, et s'appuie sur la démocratisation et la prise en charge par les individus et les groupes de leurs aspirations éducatives et culturelles. La Commission est consciente qu'une telle orientation agit à contre courant à bien des égards.

Devant une culture envahie par la commercialisation, la consommation, le professionnalisme, le technocratisme, la bureaucratie et les discriminations socio-économiques de toutes sortes, on peut croire naïfs ou idéalistes ceux pour qui le développement est aussi culturel et éducatif et qui misent sur l'implication de la population pour l'accélérer. Pourtant, il faut admettre que notre société ne peut se développer en privilégiant les seuls aspects quantitatifs du développement économique et social, car cela risque de se payer de coûts sociaux très lourds. Nous devons aussi réintroduire des aspects qualitatifs dans le développement économique et social, rejoignant par là une composante essentielle du développement du potentiel humain.

La Commission recommande :

Les media

119. Que, tant et aussi longtemps que l'interprétation judiciaire des pouvoirs en matière de communication sera celle que l'on sait, le Gouvernement du Québec mandate spécifiquement l'organisme central responsable de l'éducation des adultes pour intervenir systématiquement auprès du C.R.T.C. pour toutes les questions ayant trait directement ou indirectement à la programmation et aux ententes des media électroniques.

120. Que le Gouvernement veille à maintenir ou à élargir, autour des citoyens et des groupes, le pluralisme des sources d'information et la diversité des analyses.

121. Qu'à des fins éducatives, le Gouvernement entreprenne les démarches qui s'imposent pour obtenir des mass-media électroniques appartenant à l'entreprise privée la collaboration que devraient normalement offrir ceux qui utilisent les ondes publiques.

122. Que le Gouvernement veille à ce que l'action des mass-media soit évaluée autrement que selon les seuls intérêts financiers ou commerciaux des propriétaires et des agences de publicité, qu'il ne se laisse pas entraîner à évaluer l'utilité de ses propres mass-media selon les seuls critères quantitatifs de l'entreprise privée.

123. Qu'en conséquence, l'Institut de la recherche sur la culture, en collaboration avec les départements universitaires concernés, mette au point des grilles d'évaluation des programmes des media électroniques susceptibles de constituer une alternative au verdict de la « cote d'écoute » et à l'évaluation faite par les diffuseurs et les commanditaires.

124. Que les organismes éducatifs et culturels conjuguent, aux niveau régional et local, leurs efforts pour exiger des media électroniques commerciaux qu'ils assument de façon manifeste la responsabilité sociale et culturelle qu'ils devraient se reconnaître en tant qu'utilisateurs des ondes publiques.

125. Qu'à ces titres, ces media tiennent les « promesses de réalisation » soumises au C.R.T.C. lors de l'obtention ou du renouvellement de leur permis; qu'ils fassent valoir à leurs commanditaires leurs exigences en matière de programmation; qu'ils veillent à ce que celles-ci ne soient pas assujetties aux seules lois du marketing; enfin, qu'ils diversifient leurs services et rehaussent le niveau de leurs émissions.

126. Que le Gouvernement du Québec veille à ce que les media de masse ou communautaires, dont la programmation est considérée comme éducative par la Régie des services publics, se conforment à l'esprit et à la lettre de la Loi no 4 sur la programmation éducative.

127. Que la stratégie publique de recours aux media de masse à des fins éducatives par le Gouvernement du Québec tienne compte davantage de ce qu'on peut raisonnablement attendre de chaque technique; que l'on encourage le recours à la radio et qu'on s'interroge, par conséquent, sur le bien-fondé d'une intervention éducative confiée à la seule télévision.

128. Que Radio-Québec se mette à l'écoute des besoins éducatifs et fasse une place de choix dans sa grille des programmes aux émissions requises pour l'éducation des adultes ; qu'elle accorde à la programmation régionale l'importance qui lui revient.

129. Qu'en plus des émissions « scolaires » (éducatives formelles) que Radio-Québec se doit de diffuser en vertu de sa loi constitutive, elle prévoit une programmation éducative informelle :

a) visant à l'accès du plus grand nombre aux savoirs culturels, scientifiques technologiques ;

b) répondant aux besoins d'éducation sociale, économique, politique ;

c) favorisant le développement de la pensée critique et de la conscience internationale ;

qu'elle invente et mette au point, à cette fin, des modalités stimulantes et efficaces pour traiter l'information de façon à atteindre ces objectifs.

130. Compte tenu de sa vocation éducative, que Radio-Québec se mette délibérément à l'abri de toute pression commerciale en s'interdisant quelque forme de publicité que ce soit.

131. Que les media de masse et les media communautaires soient présents aux commissions régionales devant présider à la formation des centres régionaux d'éducation des adultes.

132. Que le Gouvernement du Québec encourage, par des subventions accrues, le développement des media communautaires dont la programmation est à teneur éducative, dans la mesure où ces media se conforment à la Loi no 4 sur la programmation éducative et ont réellement le souci d'élargir leur auditoire.

133. Que les organismes éducatifs, notamment le C.F.D., soient attentifs au développement qui s'amorce de la radio par câble et sensibilisent les câblôdistributeurs à des utilisations possibles de ces radios pour des fins éducatives.

134. Que le ministère des Communications et l'organisme responsable de l'éducation des adultes proposé par la Commission fassent conjointement l'étude critique des projets télématisés engagés et qui mobilisent des entreprises de communications, des organes d'information et des maisons d'éducation ; que cette étude insiste tout particulièrement sur les possibilités réelles d'utilisation de la télématique à des fins éducatives, sur les contraintes qui y sont liées et sur les problèmes qu'elle soulève ;

qu'elle explore les possibilités éducatives de la privatique; que les résultats de cette étude soient rendus publics dans les meilleurs délais.

Au sujet de la télévision payante

135. *À la majorité des voix*

Étant donné que celle-ci menace directement notre culture en ouvrant grande la porte aux productions américaines et en nivelant par le bas la qualité de la production cinématographique;

étant donné que cette télévision drainera vers les entreprises de distribution des fonds publics qui pourraient sûrement être utilisés à meilleur escient;

Que le Gouvernement du Québec envisage la possibilité de décréter un moratoire sur toute forme de développement de la télévision payante en territoire québécois.

Les bibliothèques et les centres de documentation

136. Que, dans la perspective de l'éducation permanente mise en avant par la Commission, l'on reconnaisse de façon effective le rôle déterminant pouvant être joué en matière d'éducation des adultes par les bibliothèques et, plus largement, par le livre et la documentation.

137. Que l'accès aux bibliothèques publiques, de même qu'aux bibliothèques scolaires de tous les niveaux, soit systématiquement facilité, notamment par des horaires compatibles avec les temps libres des adultes.

138. Sachant que le succès d'une bibliothèque tient d'abord et avant tout au leadership du bibliothécaire, que l'on s'occupe de façon prioritaire du perfectionnement des bibliothécaires du réseau des bibliothèques publiques en mettant l'accent sur l'animation culturelle, l'accueil et l'encadrement des individus et des groupes publics plutôt que sur les seuls aspects techniques reliés à la bibliothéconomie; que les programmes de bibliothécomie actuellement offerts par quelques universités et collèges soient repensés en ce sens.

139. Que, pour faciliter l'accès aux ressources documentaires et bibliographiques existantes, le Gouvernement donne suite au projet de télé-informatisation des données documentaires du réseau québécois des bibliothèques.

140. Compte tenu du peu de succès obtenu, tant au Québec qu'aux États-Unis, par le jumelage des bibliothèques scolaires et publiques, que l'on favorise plutôt, dans la mesure du possible et au gré des constructions nouvelles envisagées, la mitoyenneté de la bibliothèque et du musée ou encore du centre culturel.

141. Que, dans un effort concerté pour optimaliser l'utilisation de la documentation existante, l'on encourage les échanges de services entre les bibliothèques publiques et scolaires, de même que le recours aux services existants : bibliothèque centrale de prêts, bibliobus, biblioroute (pour les personnes retenues à la maison), etc.

142. Que les bibliothèques publiques et scolaires s'ouvrent délibérément aux projets éducatifs menés dans les groupes volontaires d'éducation des adultes, offrent et adaptent, le cas échéant, leurs services à ces groupes.

143. Que les institutions scolaires explorent le concept de programmes d'études pouvant être faits substantiellement en bibliothèque par les adultes qui le souhaitent ou qui ont déjà développé l'habitude de la lecture ; que l'on prévoie, pour ces étudiants, des services d'encadrement (guide ou « tuteur » de lecture) et d'évaluation appropriés.

144. Que les universités et les collèges collaborent plus étroitement avec les municipalités pour intensifier l'accès à la documentation spécialisée et étrangère dans les bibliothèques publiques.

145. Que les municipalités veillent tout particulièrement au développement de la bibliothèque et du goût de la lecture et s'abstiennent d'imputer au budget du « livre » tous leurs programmes socioculturels.

146. Que l'animation culturelle, l'accueil et l'encadrement des usagers : toutes fonctions indispensables à la transformation des bibliothèques et à leur ouverture sur leur milieu, continuent d'être mises en relief par le ministère des Affaires culturelles, et que la volonté de transformation engagée dans le sens des besoins individuels et collectifs se traduise aussi par l'octroi de crédits suffisants.

Les musées

147. Que, dans une perspective de complémentarité et d'utilisation des ressources, l'on reconnaisse la fonction éducative du musée et l'importance de son apport dans la formation des adultes.

148. Que, dans une perspective d'accès, les musées modifient leurs horaires pour accommoder le plus grand nombre possible d'utilisateurs.

149. Que, dans une perspective de complémentarité et d'utilisation des ressources, les institutions muséologiques reçoivent l'appui financier nécessaire à la formation d'un personnel qualifié et permanent et à la poursuite d'une fonction éducative pertinente leur permettant un engagement dans la vie éducative et culturelle de leur milieu.

150. Que la recherche muséologique, indispensable à une intervention adaptée aux différentes catégories d'adultes québécois, soit stimulée afin de trouver les outils nécessaires à une intervention de qualité.

151. Que l'action muséologique, en matière de science et de technologie, repose sur les éléments suivants :

a) la reconnaissance du fait que la culture scientifique et technique s'insère dans la culture générale ;

b) l'extension de l'action muséologique à l'étendue du territoire québécois, dans un contexte de souplesse et d'accès ;

c) l'utilisation maximale des équipements déjà existants ;

d) une approche systémique et ouverte dans la préparation et la présentation des « exhibits ».

152. Que soient créés, à la demande des régions, des centres régionaux de science et de technologie ;

a) que les régions décident de la forme, de l'emplacement et des fonctions de ces centres, et que l'on mette l'accent sur le recyclage de bâtiments anciens ;

b) que l'on obtienne, pour ce faire, la collaboration des organismes et des institutions qui oeuvrent déjà, dans la région, en muséologie scientifique et dans les domaines connexes ;

c) que l'on procède à l'inventaire du patrimoine industriel et technique de la région afin d'en exploiter les virtualités muséographiques.

Les conservatoires

153. Que, dans le cadre de la politique que le ministère des Affaires culturelles compte établir, l'on redéfinisse le rôle des conservatoires de musique et d'art dramatique en reconnaissant leur nécessaire contribution à l'animation de la vie artistique et au développement culturel de la collectivité.

154. Que, dans le respect de sa vocation première d'école professionnelle, le réseau des conservatoires s'engage dans la vie socioculturelle du Québec et se rapproche de milieux défavorisés au plan artistique.

155. Que le Conservatoire de musique du Québec soit doté de moyens lui permettant d'actualiser pleinement son projet d'un réseau de professeurs affiliés et itinérants visant à combler les lacunes d'intervention et de rayonnement sur le territoire; qu'il puisse s'acquitter, en conséquence, du perfectionnement et du recyclage des professeurs visés par ce programme.

156. Que le Conservatoire de musique du Québec dispose de moyens financiers accrus, de façon à multiplier les « classes de maîtres », les « exercices pédagogiques » (concerts, pièces dramatiques), gratuits et ouverts au public, à stimuler la diffusion des oeuvres et des interprétations des professeurs et des étudiants, à compléter la palette instrumentale dans les régions, à promouvoir la formation de troupes de théâtre et d'ensembles musicaux.

157. Que les facultés de musique

a) assouplissent leurs conditions d'admission quant à l'âge, de façon à permettre à un plus grand nombre d'adultes de poursuivre des études de premier cycle universitaire dans les domaines n'exigeant pas une formation préalable intense, comme en musicologie et en didactique;

b) prennent les mesures qui s'imposent pour accroître les services à la collectivité et l'animation du milieu.

Les loisirs

158. Que, dans la perspective de l'éducation permanente mise en avant par la Commission, l'on reconnaisse l'importance des loisirs dans l'épanouissement des individus et le développement des ressources humaines du Québec.

159. Que le comité interministériel permanent sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir récemment créé au Québec vise à assurer, en collaboration avec les instances régionales et locales, l'harmonisation des politiques, des réglementations et des programmes des divers ministères et organismes, en vue de permettre une utilisation optimale des ressources humaines et des équipements communautaires sur le territoire québécois.

160. Que, dans le respect de la maîtrise d'oeuvre des municipalités en matière de loisir, des modèles variés de concertation scolaire-municipale (comprenant les institutions des trois niveaux d'enseignement) soient explorés en fonction de la volonté locale de collaboration et en vue de favoriser l'accès aux ressources collectives.

161. Que les municipalités répartissent de façon équitable les budgets consacrés à la formation entre les loisirs culturels et les loisirs sportifs.

162. Qu'en songeant en particulier aux petites municipalités, soient aplanies les difficultés d'ordre juridique empêchant ou entravant la concertation entre les municipalités et les organismes scolaires.

163. Qu'étant donné l'importance des bénévoles en loisir et de la formation relative à leur action communautaire, les responsables municipaux des loisirs et ceux des services de l'éducation aux adultes assurent, en étroite collaboration, la formation continue requise à cette forme de bénévolat.

Notes

(1) Cf. : Antoine Léon, « L'éducation permanente, évolution des concepts et des fonctions », dans *Traité des sciences pédagogiques* de M. Debess et G. Mialaret, Paris, P.U.F., 1968, p. 20.

(2) Cf. : José Vidal-Beneyto, « Politiques culturelles et démocratie », *Le monde diplomatique*, avril 1981, p. 14-15.

(3) C'était la thèse retenue par la Commission Massey-Lévesque qui enquêta de 1949 à 1951, pour le compte du gouvernement fédéral, sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences.

(4) Cf. : Gouvernement du Québec, *La Politique québécoise du développement culturel*, 1978, vol. 2, p. 188.

(5) Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, 1968, tome I, p. 24.

(6) *Ibid.*, tome II, p. 369.

(7) *Ibid.*, tome I, p. 41.

(8) *Ibid.*, tome I, p. 42.

(9) Cf. : Gouvernement du Québec, *La Politique québécoise du développement culturel, op. cit.*, p. 13.

(10) Fernand Dumont, « L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse », *Sociologie et sociétés*, vol. 11, no 1, avril 1979, p. 24.

(11) *Ibid.*, p. 28-29.

(12) José Vidal-Beneyto, *op. cit.*, p. 14-15.

(13) Cf. : I.C.E.A., *Les media : une école insoupçonnée*, octobre 1980.

(14) Sean MacBride et alii, *Voix multiples un seul monde*, Unesco, 1980, p. 36.

(15) *Rapport Rioux*, tome I, p. 36.

(16) Gouvernement du Canada, *L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, rapport du groupe d'étude de l'évolution du marché du travail, 1981, p. 171-172.

(17) Tantôt une collectivité, un quartier, un individu, un groupe.

(18) Cela peut être la télévision, la radio, une bibliothèque, un musée, un centre de loisir, un centre culturel, un C.L.S.C., une école, etc. Il n'est pas dit, compte tenu des coûts et de l'efficacité éducative reconnu d'un médium, qu'il faille *a priori* privilégier l'un ou l'autre de ces médiums.

(19) Gouvernement du Québec, *Répertoire des media québécois*, ministère des Communications, juillet 1981.

(20) *Programme d'aide aux media communautaires*, rapport du jury du P.A.M.E.C., sept. 1980. Ce chiffre ne fait donc pas état de la presse syndicale, féministe, écologique, politique, etc.

(21) 7 stations fonctionnent sans permis.

(22) Diffuse aussi en anglais et en français.

(23) Quatre autres projets connus sont en voie d'implantation et deux autres sont à l'étape de projet (re : *Programme d'aide aux media communautaires, op. cit.*)

(24) P.A.M.E.C., *op. cit.*

(25) Cf. : J.P. Lafrance, « Le rapport Kent et la presse au Québec », *Le Devoir*, 16 septembre 1981.

(26) Raccordement entre les media électroniques et l'informatique.

(27) Source : *Annuaire du Québec*, p. 19.

(28) Source : *Répertoire des media québécois*, *passim*.

(29) *Ordonnance de la Régie des services publics du Québec*, miméo, p. 113, 1981.

(30) *Ibid.*, p. 125.

(31) *To Improve Learning*, Report by the Commission on Instructional Technology, R. R. Bowker Company, New York, 1970. D'ailleurs, la Régie se réfère à une étude qui a servi de cadre de référence à la Commission : W. Chu, G. Schramm, *Learning from Television what the Research Says*, National Association of Educational Broadcasters, Washington, 1967.

(32) Gouvernement du Québec, *Rapport du Comité de travail du C.M.P.D.C. sur l'opportunité de la mise sur pied d'une radio à caractère éducatif au Québec*, janvier 1980, p. 34-52.

(33) Sean McBride, *op. cit.*, p. 17-41.

(34) Robert Saucier, *Les compléments circonstanciels de la télévision en éducation des adultes*, Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, avril 1981, miméo.

(35) Source : *Biblio-Contact*, vol. 6, no 1, p. 16,18,19.

(36) Il est à noter que les bibliothèques centrales de prêts rejoignaient tout de même 490 municipalités de moins de 5 000 habitants en 1979.

(37) Le Danemark (population de 5 000 000 d'habitants en 1977) est considéré comme étant le pays disposant du meilleur réseau de bibliothèques publiques au monde. Chiffres cités dans J.O. Bertelsen, « The Public Libraries in Denmark », *Scandinavia Public Library Quarterly*, vol. 12, no 1, 1979, pp. 45.

(38) K. Crouch, *Les bibliothèques publiques et l'éducation des adultes*, conférence prononcée le 9 juin 1962, à Sainte-Adèle, Québec, devant l'Association des bibliothécaires du Québec.

(39) K. Crouch, *op. cit.*

(40) Cf. : Gilbert Gagnon, « Le rôle du bibliothécaire dans son milieu et la fonction de la bibliothèque publique », *Argus*, janvier-février 1981, vol. 10, no 1.

(41) *Manifeste de l'Unesco sur la bibliothèque publique*, Bull. Unesco Bibl., vol. 26, no 3, mai-juin 1972, p. 138-139.

(42) Québec, ministère des Affaires culturelles, Direction des musées privés et centres d'exposition, *Répertoire des établissements muséologiques du Québec*, 1980.

(43) Musée des beaux-arts de Montréal, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 5.

(44) Cf. : M.O. Jentel, *Rapport sur la formation muséologique au Québec*, ministère des Affaires culturelles, Direction des musées privés et centres d'exposition, juin 1978, p. 58.

(45) Unesco, *Musées, imagination et éducation*, Paris, 1973, p. 10-11.

(46) R. Marcousé, « La transformation des musées dans un monde en transformation », Unesco, *Musées, imagination et éducation*, Paris, 1973, p. 20.

(47) Société des musées québécois, *Réflexions et propositions sur l'avenir de la muséologie au Québec*, position de la Société des musées québécois sur le document du ministère des Affaires culturelles *Musées et muséologies au Québec*, mai 1980.

(48) Conseil régional des loisirs de la Rive-sud, *Avis sur la formation des adultes, loisir et formation : vers une complémentarité*, décembre 1980.

(49) Cf. : Gouvernement du Québec, *On a un monde à recréer*, Livre blanc sur le loisir au Québec, septembre 1979.

(50) Cf. : M. Bellefleur, R. Levasseur, *Loisir Québec 76*, Bellarmin-Desport, coll. Les Dossiers beaux-jeux, no 1, Montréal, 1976, p. 30-31 et 47.

(51) Cf. : Marcel Robidas, « Municipalité et loisir : une histoire en bref », *Loisirs et sports*, juin-juillet-août 1981.

(52) Cf. : Gouvernement du Québec, *Rapport final*, Comité interministériel sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir, décembre 1978, p. 12.

(53) Comité interministériel sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir, *op. cit.*, p. 13.

(54) P. Bellemare, « Création d'un comité interministériel en matière de loisir », *La Presse*, 21 novembre 1981.

(55) *Participation des Québécois aux activités de loisir*, SORECOM inc., janvier 1978, tableau 17.

(56) Camille Delude-Clift, *Le comportement des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir*, C.R.O.P. inc., septembre 1979.

(57) Conseil régional des loisirs de la Rive-sud, *op. cit.*, p. 26.

(58) *On a un monde à recréer*, *op. cit.*, p. 26.

Chapitre 5

3.5 Les disparités régionales et les inégalités d'accès à l'éducation

L'éducation des adultes doit contribuer à habiliter la population à une action commune et à l'implication la plus large possible de tout le milieu dans la définition des orientations, des projets, des priorités d'actions et dans les décisions fondamentales concernant le devenir de la collectivité. L'éducation des adultes doit être un support important au développement régional.

Cependant les régions n'ont pas toutes les mêmes atouts de départ.

Les disparités régionales sont le reflet d'un développement inégal entre les régions.

À l'inégale distribution des ressources physiques d'un territoire viennent souvent s'ajouter des disparités qui sont la résultante d'un développement socio-économique et culturel inégal entre les régions d'une même province. Dans le cas d'une confédération comme le Canada, ces disparités régionales ne sont que le reflet d'un développement lui aussi inégal entre les provinces. C'est ainsi que l'Ontario s'est « taillé la part du lion » au détriment du Québec, les provinces de l'Ouest, au détriment souvent des provinces de l'Est, etc...

Au Québec, il en a été de même pour Montréal qui s'est développé de façon tentaculaire, drainant une grande partie des ressources humaines et financières de la Province. Entre 1951 et 1971, la population urbaine du Québec s'est accrue de 80%. La région de Montréal a absorbé, à elle seule, près de 65% de cette augmentation et les sous-régions sud et nord de Montréal ont vu leur population croître de 155% et 193% respectivement. Depuis quelques années cependant, le rythme de croissance de la population urbaine a largement diminué. Toutefois, le phénomène de l'étalement urbain se poursuivra probablement encore plusieurs années, mais à un rythme beaucoup moins effréné.

Le développement n'a pas toujours été très harmonieux sur l'ensemble de l'île de Montréal où la population de l'Est et du centre est nettement plus défavorisée que la population du centre-ouest et de l'ouest. Quant à la ville de Montréal, par rapport à l'ensemble de l'île de Montréal, elle *concentre la population au statut socio-économique le plus faible, avec cependant 38,5% de la population métropolitaine*.

Compt: tenu de ce développement inégal et des disparités qui en découlent, il s'ensuit des inégalités d'accès aux ressources éducatives, tant humaines que physiques ou matérielles, poar certaines populations ici ou là au Québec.

Les études sur les disparités régionales sont trop peu nombreuses.

On constate que les études sur les disparités régionales sont peu nombreuses, Québec justifiant souvent ce manque de recherches par un manque de données statistiques. Il est certain que le Bureau de la statistique du Québec (B.S.Q.) est tributaire des données d'Ottawa (Statistique Canada) et qu'il est parfois bien difficile de les désagréger au niveau des régions administratives du Québec, surtout si l'on s'attend à des données séparées par sexe et par sous-régions administratives. Néanmoins, les études, tant prospectives que celles qui sont faites dans le cadre du développement et de l'aménagement du territoire, comme celle de l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.), contribuent à mieux faire connaître les réalités des différentes régions du Québec.

Si les études sur les disparités régionales, en termes de répartitions de revenus et/ou d'activités économiques, sont peu nombreuses, elles sont quasi-inexistantes en termes d'accès aux ressources éducatives pour la population adulte du Québec. Notre sondage sur les activités éducatives a permis de lever un peu le voile sur les caractéristiques par régions administratives des adultes qui faisaient ou ne faisaient pas d'activités éducatives.

Par ailleurs, notre consultation à travers 18 régions du Québec et les nombreux ateliers auxquels elle a donné lieu nous ont permis de prendre conscience des problèmes que rencontrent des adultes dans des régions éloignées et économiquement défavorisées.

Nous évoquerons certains de ces problèmes d'accès à l'éducation rencontrés par des adultes, mais également plusieurs expériences positives mises en avant par divers intervenants en éducation des adultes pour tenter de corriger la situation.

3.5.1 La décentralisation des structures éducatives : une tendance qui doit s'accentuer

Décentraliser l'éducation des adultes, c'est redonner du pouvoir et des pouvoirs aux adultes dans les régions.

Dans le premier chapitre de la première partie de ce rapport, nous avons signalé que la tendance centralisatrice des différents gouvernements en matière d'éducation des jeunes avait également gagné l'éducation des adultes. La centralisation à Québec et la bureaucratisation que celle-ci a suscitée ont contribué, entre autres choses, à couper l'éducation des réalités de la vie quotidienne, à « déresponsabiliser » les collectivités régionales et locales, et à accentuer, dans les faits, les disparités régionales en matière d'éducation des adultes. En effet, les normes et standards établis par les fonctionnaires de Québec répondaient plus à des critères provinciaux que régionaux ou locaux. Il semble bien que les tendances centralisatrices aient connu leurs heures de gloire et que nous nous acheminons, les déficits gouvernementaux aidant, vers une décentralisation de certains pouvoirs et responsabilités.

Ainsi lit-on, dans *Bâtir le Québec*, que le gouvernement se dit *animé d'une volonté de rapprocher les citoyens de la prise de décision et surtout de susciter le développement des régions* ... conscient qu'il émerge *une conscience régionale susceptible à moyen et à long terme de conduire à la prise en main, par les régions, de la responsabilité de leur propre développement*.

Le développement régional prend de ce fait une grande importance dans les nouvelles stratégies politiques, sociales et surtout économiques que le gouvernement se doit de supporter. L'accent est mis, non seulement sur la revitalisation de zones rurales ou le développement de zones urbaines défavorisées, mais également sur l'aide aux régions industrielles qui font face à une récession économique.

C'est d'ailleurs ce point de vue qui a été mis en avant dans le fascicule no 1 publié par le Secrétariat à l'aménagement et à la décentralisation, dans lequel on peut lire : *Il est devenu urgent de réviser la répartition des pouvoirs au sein de notre collectivité. Cette révision doit se faire en rapprochant des citoyens les pouvoirs de décision et en revalorisant les autorités les plus près d'eux pour assurer l'ensemble des services qui affectent la vie de tous les jours. Une telle révision implique, bien sûr, des moyens financiers adéquats mais aussi un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités. Cette révision, c'est la décentralisation.*

La décentralisation s'inscrit dans le développement régional et, en matière d'éducation des adultes, la décentralisation est une condition nécessaire de développement, si l'on veut qu'effectivement l'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, réponde aux besoins des individus et des groupes, contribue au développement de leur potentiel humain et à un développement démocratique de la société québécoise.

C'est pourquoi dans la sixième partie de ce rapport, le modèle de structure en éducation des adultes, que la Commission expose et retient, est un modèle décentralisé qui devra s'inscrire dans le développement régional du Québec.

En effet, comme le mentionnait le Conseil de l'Europe, la décentralisation est *la conséquence nécessaire de l'insertion de cette éducation dans la vie même, du principe d'autoformation, et de l'implication, dans toute formation, des services sociaux et culturels* **non-éducatifs**. La finalité consistant à pourvoir l'homme de toutes ces capacités de réalisation (« Performance in Life Objective ») n'est concevable que dans un modèle décentralisé des structures éducatives.

Des efforts ont été entrepris pour redistribuer le plus possible les ressources éducatives sur cet immense territoire qu'est le Québec. L'utilisation de plus de 300 centres d'éducation des adultes dans les écoles des commissions scolaires, les cégeps et le réseau de l'Université du Québec ont effectivement répondu à de flagrantes inégalités d'accès. Avant 1967, de nombreux jeunes devaient s'expatrier vers Montréal ou Québec pour entreprendre des études plus poussées; quant aux adultes, l'idée d'être obligés de quitter la région pour aller parfaire une formation, amenait un certain nombre d'entre eux à renoncer tout simplement à leurs projets éducatifs.

Comme le mentionnait la Commission d'étude sur les universités *Le nombre, la localisation et l'orientation des institutions ont une très grande importance. En effet, la seule présence d'une université dans un lieu crée des possibilités concrètes d'accessibilité, elle est un facteur de culture et de dynamisme indéniable dans le milieu. En soi, la LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE d'une institution (centre-ville, banlieue, région...), son ORGANISATION PHYSIQUE (un seul campus, des bâtiments dispersés, des sous-centres...) et son ORGANISATION ADMINISTRATIVE (le fonctionnement des services aux étudiants: bibliothèques, registrariat, cafétéria... et leurs horaires) constituent un choix social et politique qui facilite ou crée des obstacles à l'accessibilité.*

La création d'une multitude de centres d'éducation des adultes dans les écoles des commissions scolaires, les cégeps et le réseau de l'Université du Québec ont donc été des initiatives de première importance pour faciliter l'accès à des cours et à des études variées pour des populations des régions éloignées des grands centres.

3.5.2 Les principaux problèmes que rencontrent les adultes des régions éloignées

3.5.2.1 L'aspect démographique

La population du Québec se répartit très inégalement sur l'ensemble du territoire. Plus des deux tiers de la population habitaient en 1976 les régions de Montréal et de Québec. Par ailleurs, aucune autre région administrative ne représentait plus de 7% de l'ensemble de la population. La densité de population (i.e. le nombre d'habitants au km²) est quand même très faible, si

l'on tient compte à la fois de l'étendue du territoire québécois et des écarts démographiques interrégionaux, exception faite de Montréal, bien sûr.

Tableau 31
Population, densité et poids démographique des régions administratives du Québec, 1er juin 1976

Régions	Population	En pourcentage de la population du Québec	Densité (nb. d'hab. au km²)
Est du Québec	318 659	5,1	7,5
Saguenay/Lac Saint-Jean	284 903	4,6	2,6
Québec	888 611	14,3	24,2
Mauricie/Bois-Francs	422 648	6,8	9,2
Estrie	229 601	3,7	26,8
Montréal	3 540 635	56,8	114,0
Sud	972 250	15,6	82,2
Centre	2 115 884	33,9	2 863,8
Nord	452 501	7,3	17,6
Outaouais	270 819	4,3	5,1
Abitibi-Témiscamingue	151 375	2,4	2,5
Côte-Nord	115 231	1,9	0,4
Nouveau-Québec	11 963	0,2	0,0
Le Québec	6 234 445	100,0	4,6

1. L'Est du Québec comprend les divisions de recensement de Kamouraska, Rivière-du-Loup et Témiscouata qui ont donc été soustraites de la région de Québec.

Source : Statistique Canada, recensement de 1976 et l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.), compilations, 1979.

O.P.D.Q., *Effets économiques du ralentissement de la croissance de la population du Québec*, juin 1980, p. 130.

La répartition de la population sur le territoire, son rythme de croissance et son degré de vieillissement renforcent ou atténuent, selon le cas, les disparités régionales, particulièrement au niveau économique. Comme l'illustre Brault, une décroissance ou une croissance démographique lente a diverses conséquences économiques dans les régions telles que :

- hausser les coûts per capita pour le maintien des services offerts à la population et pour l'entretien des équipements ;
- diminuer la clientèle scolaire, ce qui amène aussi certains problèmes : fermeture d'écoles, transport des étudiants, surplus de personnel, etc. Par exemple, les effectifs étudiants à l'élémentaire ont diminué de 30% entre 1971 et 1976 dans la région de la Mauricie et des Bois-Francs ;
- freiner le développement économique à cause de l'absence d'un centre démographique de grande taille. Ceci est particulièrement vrai pour les régions de l'Est du Québec et de l'Abitibi-Témiscamingue qui n'ont pas de pôle démographique suffisamment important pour générer des emplois et retenir la population ;
- accroître les coûts de transport (et incidemment le prix des marchandises), de même que les coûts per capita pour l'entretien et la construction des routes et des aéroports ;
- enfin, diminuer les investissements dans la construction domiciliaire et accentuer le vieillissement du stock de logements.

3.5.2.2 L'aspect économique

Par ailleurs, la structure socio-économique québécoise est largement caractérisée par ses disparités régionales.

Les régions éloignées: un vaste territoire mais relativement peu de monde

Ainsi, les régions éloignées du Bas Saint-Laurent/Gaspésie (01), du Saguenay/Lac Saint-Jean (02), du Nord-Ouest (08), de la Côte-Nord (09) et du Nouveau-Québec (10) qui recouvrent un territoire énorme ne concentrent que 12,6% de l'ensemble de la population du Québec et comptent pour environ 10% de la production québécoise. Leur économie est surtout axée sur le secteur primaire: les mines et la forêt.

Plus spécifiquement, l'activité économique de la **Côte-Nord** repose sur les mines et la forêt, sur un secteur manufacturier axé sur le papier et l'industrie, sur la transformation des métaux et sur la production d'électricité. La Côte-Nord est une région-ressource par excellence; c'est une région ouverte qui exporte surtout à l'extérieur du Canada. Cette région constitue, avec la Baie-James, la seule région frontière du Québec.

Le **Nord-Ouest** est aussi une région-ressource par excellence. Cette région dépend d'abord des mines, ensuite de la forêt. Son secteur manufacturier, d'importance faible mais croissante, repose sur le bois, le papier et la transformation des métaux. C'est une région qui, du fait de l'éloignement de Montréal, subit l'attraction du nord de l'Ontario.

Le **Saguenay-Lac Saint-Jean** devient de plus en plus une région ressource. L'activité primaire reliée à la forêt et aux mines y prend de plus en plus d'importance. Son secteur manufacturier demeure important, même s'il a connu une croissance très faible; il est basé sur le bois, le papier et la transformation des métaux (l'aluminium, par exemple, à l'Alcan). L'importance de cette dernière industrie fait du Saguenay une région ouverte qui exporte surtout à l'extérieur du Canada.

L'activité économique du **Bas Saint-Laurent-Gaspésie** repose sur la forêt, les mines, ainsi que sur un secteur manufacturier axé sur le bois, le papier et les aliments et boissons. L'importance de cette dernière industrie dépend, d'une part, de la transformation du poisson et, d'autre part, de l'éloignement qui place les petites entreprises alimentaires de cette région à l'abri de la concurrence des grands centres urbains.

Ces régions sont, plus que d'autres, victimes de la conjoncture internationale qui fait baisser ou monter les prix des matières premières, car elles sont souvent tributaires de quelques grandes entreprises qui monopolisent l'emploi dans la région. C'est pourquoi toute fermeture d'usine ou licenciement collectif devient vite catastrophique et les jeunes quittent la région, ce qui contribue à lui faire perdre le dynamisme qui lui restait. C'est le cas principalement de la Basse Côte-Nord et de la Gaspésie.

Les activités économiques régionales, étant, dans bien des cas, *incapables de générer des emplois en nombre satisfaisant et des revenus annuels suffisamment élevés*[illegible], il s'ensuit que ces régions connaissent les taux les plus élevés de chômage et les taux d'activité les plus bas. Ces disparités économiques, en plus de l'isolement, de la faible densité de population au km[illegible], de la déficience du réseau routier, ont des répercussions indirectes sur l'éducation des adultes.

Tableau 32
Taux d'activité et taux de chômage moyens en 1980 par région économique au Québec

Régions	Taux d'activité	Taux de chômage
L'ensemble du Québec	61,0	9,9
Bas Saint-Laurent/Gaspésie	52,4	12,9
Saguenay/Lac Saint-Jean	57,5	12,6
Québec	59,7	9,7
Trois-Rivières	57,1	12,8
Cantons de l'Est	60,4	10,6
Montréal	62,7	8,9
Outaouais	63,4	10,8
Nord-Ouest	55,8	14,2
Côte-Nord/Nouveau-Québec	61,3	13,1

Source: Statistique Canada, *La population active*, no 71-001.

3.5.2.3 L'aspect éducatif

Comme nous le mentionnions précédemment, la présence de l'Université du Québec dans les régions de Chicoutimi, Rimouski ou Rouyn y a facilité l'accès des jeunes et des adultes à l'éducation supérieure.

Tableau 33
Inscriptions universitaires

	1974-75	1979-80
U. du Q. à Chicoutimi		
Étudiants à temps partiel	802	4 377
Étudiants à temps plein	1 132	2 025
U. du Q. à Rimouski		
Étudiants à temps partiel	676	3 040
Étudiants à temps plein	683	1 085
U. du Q. à Rouyn		
Étudiants à temps partiel	748	3 776
Étudiants à temps plein	255	884

Source : Statistiques sur les inscriptions universitaires, cueillette annuelle, D.G.E.S., M.E.Q., 1981.

Le Québec comprend 79 services d'éducation des adultes dans les commission scolaires pour couvrir l'ensemble des municipalités scolaires du territoire québécois.

La Commission d'étude sur les universités rappelle que si la décentralisation est essentielle à un réel accès, cette décentralisation reste malgré tout difficile[illegible]. En effet, même si les régions éloignées (01, 02, 08, 09, 10) avec, d'une part, l'éducation à distance, trois universités et plusieurs sous-centres, 24 commissions scolaires et plusieurs centres et 10 cégeps qui offrent des activités éducatives aux adultes, sont, compte tenu de la population totale couverte (12,6%), un peu mieux partagées en matière d'établissements éducatifs, les adultes de ces régions n'en éprouvent pas moins de sérieux problèmes d'accès à ces ressources éducatives, tant au niveau de la proximité des lieux que de la variété des types de formation.

A) Manque de choix dans les programmes offerts

En effet, étant donné la faible densité de la population, le nombre d'étudiants par programmes est relativement restreint et ces étudiants ne peuvent avoir autant de choix que l'étudiant de Québec ou de Montréal. Si l'étudiant de Rimouski, de Chicoutimi ou de Rouyn a peu de choix, il devrait s'attendre à avoir au moins des possibilités de formation qui débouchent sur des besoins d'emploi dans sa région. Or, comme on l'a souvent déploré lors de notre consultation régionale, la formation offerte, et spécialement la formation de type professionnel, n'est pas articulée aux besoin spécifiques des régions. L'éducation des adultes n'est pas une fin en soi. Elle doit, entre autres choses, servir d'outil, de ressource, de moyen, pour développer le potentiel des régions, ce qui constitue un enjeu majeur pour les populations concernées. Avant d'enseigner quoi que ce soit, il importe de prendre en compte la réalité physique du milieu, la nature des industries en place, le potentiel d'emploi offert, etc.

B) Des programmes peu adaptés aux réalités des régions

Si, « peu de choix », au moins, « de bons choix ».

Trop de cours préparent à des emplois non-disponibles dans les régions, ce qui favorise l'exode de la population vers les grands centres urbains. D'autre part, les gens sont souvent forcés de « s'expatrier » pour aller chercher les spécialisations dont ils ont besoin. Il est reconnu que les programmes de formation de type professionnel ne tiennent pas suffisamment compte de la conjoncture régionale des marchés de travail et sont peu axés sur le développement des ressources locales, qu'il s'agisse de la forêt, de la mer, de l'agriculture, des mines, du tourisme, etc.

Par contre, les modèles des centres locaux d'éducation des adultes (C.L.É.A.) de certaines commissions scolaires ont permis de rejoindre des populations et de répondre aux besoins exprimés en éducation populaire surtout. Il faut aussi souligner comme une expérience intéressante la mise sur pied par l'Université du Québec à Rimouski, d'une maîtrise en développement régional. Ce sont là d'heureuses initiatives qui restent cependant encore trop marginales.

Lors de la consultation régionale dans le Bas Saint-Laurent, on a fait remarquer que *le* **manque de ressources** *dans la région a plusieurs* **conséquences**. *Plusieurs programmes ne sont pas disponibles dans la région, ce qui oblige les adultes à se déplacer parfois jusqu'à Montréal pour les suivre. Le contenu de ces programmes n'est pas toujours adapté aux besoins de la région. Cette situation favorise l'exode de la population. Elle occasionne de plus des coûts supplémentaires que tous ne sont pas en mesure de supporter. Plusieurs travailleurs doivent s'éloigner de leur foyer pendant de longues périodes pour exercer leur métier ; c'est le cas notamment des pêcheurs et des forestiers. Il est difficile pour eux de s'éloigner de nouveau pour suivre un programme de formation pendant la saison morte.*[illegible]

C'est ainsi que des travailleurs de la construction sont venus nous dire que, *dans le secteur de la construction, on réclame une formation pratique et complète en chantiers-écoles. On insiste sur une formation complète car, pense-t-on dans la région, il est inutile de penser à une spécialisation. La spécialisation des ouvriers est justifiable dans les régions urbaines seulement.*[illegible]

Dans le secteur forestier, on s'inquiète de l'absence de relève et de l'absence d'une formation pratique pour assurer la relève chez les jeunes. Dans l'exploitation forestière on a besoin de cours sur l'abattage des arbres, le dépannage mécanique, la sécurité, etc.

Des travailleurs et des travailleuses, dans le domaine des pêcheries, demandent par exemple la création d'un centre spécialisé de formation et des cours relatifs à la transformation des produits de la pêche, alors qu'en agriculture, on demande surtout des cours de gestion.

C) Des coûts plus élevés

Plus la clientèle diminue, plus les coûts d'éducation per capita augmentent.

Il va de soi qu'il en coûte plus cher pour offrir les services aux adultes des régions éloignées. Les dépenses d'immobilisation et d'entretien augmentent proportionnellement plus que les dépenses directement rattachées à l'enseignement, ce qui provoque la disparition de certains services. Ainsi la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) signale, par exemple, pour les commissions scolaires, qu'il en coûte deux fois plus dans les régions éloignées pour assurer l'administration des services aux adultes que dans la région de Montréal afin de maintenir une structure éducative semblable[illegible]. Par ailleurs, la diminution de la clientèle scolaire limite de plus en plus le choix dans les options professionnelles, entre autres. **En somme, plus la clientèle diminue plus les coûts d'éducation per capita augmentent**. Le personnel du milieu scolaire doit aussi s'ajuster en fonction de ces baisses de population ; d'où augmentation des taux de chomage de la région. Enfin, les transports scolaires ne sont pas épargnés non plus. *En effet, le nombre d'élèves transportés diminue, alors que le nombre de milles parcourus augmente ; ce qui se traduit par une augmentation des coûts per capita totaux*[illegible]. Avec l'augmentation générale des coûts (essence entre autres) et les récentes coupures budgétaires en matière d'éducation, l'écart entre les régions ne peut aller qu'en s'accentuant.

D) Un recrutement difficile de personnel qualifié

Un autre problème se pose aux milieux scolaires éloignés, c'est le recrutement d'un personnel de qualité. Les régions éloignées ne manquent pas seulement de médecins. Dans certains secteurs d'enseignement, il existe aussi de réelles pénuries. L'attrait des grands centres reste encore très fort

chez la majorité des professionnels et, comme il existe très peu de mesures incitatives, rares sont ceux qui choisissent effectivement les campus éloignés.

La situation des éducateurs d'adultes dans ces régions n'est guère brillante. Tout comme leurs confrères des centres urbains, ils sont engagés à la pige en fonction de critères souvent arbitraires.

Les régions éloignées : un terrain de faible concurrence pour les professionnels.

Lors de notre consultation régionale, de nombreux intervenants ont soulevé ce problème. *Ainsi dans certaines régions, on déplore que trop de formateurs soient recrutés à l'extérieur de la région. Sans nier leur compétence « académique », on trouve qu'ils manquent souvent de pratique. En insistant trop sur les diplômes académiques, on se prive de l'expérience, de la compétence et du savoir-faire de plusieurs personnes du milieu qui pourraient très bien devenir des agents de formation. On attend des formateurs qu'ils soient sensibles aux besoins et à la situation particulière des adultes.*

D'aucuns estiment même qu'en terme de ressources humaines en éducation des adultes, les régions reçoivent d'ailleurs « les restes » et l'incompétence est, selon eux, monnaie courante. On reproche généralement aux responsables de ne pas utiliser davantage les ressources humaines du milieu.

Pourtant notre sondage pour l'ensemble du Québec nous révèle un taux de satisfaction élevé chez ceux qui font des activités éducatives, en ce qui concerne les contenus dispensés, les explications apportées par les éducateurs vis-à-vis de la charge de travail ; par contre, un adulte sur deux déplore le manque de disponibilité des éducateurs et le manque de consultation sur les contenus.

E) Des normes administratives trop rigides et peu réalistes

Les normes facilitent le travail des fonctionnaires mais compliquent la vie des adultes en régions.

Même si nous avons signalé, au début de ce chapitre, la volonté politique qui semble se dessiner avec l'actuel gouvernement de décentraliser certains services et certains pouvoirs, il reste que cela n'est pas encore chose faite. Les normes du ministère de l'Éducation sont élaborées à Québec pour l'ensemble du Québec. De plus viennent se superposer les normes fédérales dans le cadre des programmes de main-d'oeuvre, normes qui tiennent compte cette fois du contexte canadien et qui sont loin des préoccupations des adultes gaspésiens ou de ceux de la Basse Côte-Nord, par exemple.

Ainsi, dans toutes ces régions, la moyenne d'un formateur pour 15 participants adultes ($1/15$) a été dénoncée comme totalement inadéquate et comme un facteur majeur d'inégalité d'accès à l'éducation des adultes. Par exemple, sur la Côte-Nord, en Gaspésie, au Saguenay-Lac-Saint-Jean, dans le Nord-Ouest, les adultes doivent souvent parcourir des distances impressionnantes pour suivre une activité éducative. Dans ces conditions, il s'avère souvent difficile de regrouper un minimum de 15 personnes pour une même activité. Il faut cependant préciser que, dans bien des cas, certains administrateurs se servent de cette moyenne institutionnelle de $1/15$, pour refuser une activité éducative à un groupe d'adultes.

Par ailleurs, il peut aussi se former des groupes de 10-12 adultes désirant accéder à une formation plus spécialisée, dans le cadre d'une situation de travail ou d'un projet communautaire par exemple ; la moyenne $1/15$ peut empêcher qu'on donne suite à leur demande. De plus, on voit difficilement une moyenne supérieure à $1/5$ pour les personnes handicapées ou de $1/10$ pour les analphabètes.

Les distances entraînent bien souvent des frais supplémentaires pour l'adulte et les allocations de formation ne tiennent pas compte de ces dépenses, ou les évaluent de façon insuffisante. Pour plusieurs groupes, et en particulier pour les femmes, il s'agit là d'un obstacle important : longues distances, auxquelles s'ajoute l'insécurité due aux conditions climatiques et à l'horaire de soirée, des moyens de transport à trouver, des frais supplémentaires (garde d'enfants)... En effet, les services d'appoint (garderies, cafétérias, etc.) sont encore plus rares en régions éloignées. On insiste également sur le fait que la programmation et les horaires en éducation des adultes ne sont pas suffisamment souples pour composer avec cette réalité (possibilité de reprendre des cours, des examens, etc.).

La distance a également pour effet d'imposer des lourdeurs administratives encore plus néfastes lorsqu'il s'agit d'identifier et de répondre aux besoins éducatifs dans des délais raisonnables. Les centres de décision sont éloignés des usagers et la consultation et la coordination entre les divers organismes et institutions est d'autant plus difficile. L'information circule également moins rapidement et, quand elle prend la voie des media écrits, il arrive que les adultes soient informés trop tard des ressources éducatives de leur milieu. Un problème d'information a été relevé à peu près dans toutes les régions visitées mais, dans les régions éloignées, ce problème prend une ampleur considérable. On insiste sur la nécessité d'utiliser tous les moyens disponibles pour rejoindre la population adulte : télévision, radio, journaux, brochures, etc.

F) Le peu d'accès aux ressources techniques (équipement et locaux)

Enfin, un autre problème auquel se heurtent les adultes des régions éloignées est le manque ou le peu d'accès au matériel technique, scolaire et d'apprentissage, sa désuétude dans bien des cas, et la non-disponibilité de locaux pour les activités éducatives.

Des édifices publics vides, les fins de semaine, et des adultes qui s'entassent dans un sous-sol d'église pour suivre des activités éducatives, est-ce logique ?

Nous l'avons signalé dans les chapitres précédents, ce problème est ressenti un peu partout. Dans les régions éloignées cependant, le phénomène est plus marqué. En effet, étant donné la faible densité de population, il est plus difficile à Chibougameau, à Matapédia ou à Manicouagan de rentabiliser les équipements et les locaux. On ne peut donc les multiplier. Par contre, on pourrait en décupler l'utilisation. Or, le cloisonnement des différents lieux de formation, les normes administratives et financières font qu'il est difficile, parfois impossible pour un groupe, d'avoir accès à des locaux scolaires si ces adultes ne sont pas inscrits dans des activités offertes par l'établissement scolaire en question. Ces difficultés sont surtout ressenties par les associations, les syndicats, les regroupements de bénévoles qui dispensent des activités éducatives en dehors des institutions d'enseignement et qui, pour cette raison, ont peu accès aux ressources physiques et humaines disponibles dans les établissements scolaires de la région.

Dans une région éloignée, où les ressources sont relativement rares et onéreuses, la nécessité de la coordination, de la collaboration, de la concertation entre tous les intervenants dans le champ de l'éducation des adultes est indispensable. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point crucial dans un chapitre subséquent.

Prôner une réelle décentralisation de l'éducation des adultes, comme le fait la Commission, et ce, même au niveau local, n'a en fait de sens que si elle favorise l'intégration de toutes les ressources éducatives et culturelles au plan local.

3.5.3 Les disparités entre les régions éloignées

3.5.3.1 Quelques données du sondage

Toutes les régions éloignées ne vivent pas avec la même intensité ces différents problèmes. Selon notre sondage sur les activités éducatives, c'est au Saguenay/Lac Saint-Jean que l'on trouve la plus forte proportion d'adultes engagés dans des activités éducatives. Peut-être y vit-on les suites de l'opération Tévec qui a sensibilisé la population de la région à l'éducation des adultes ?

Le Saguenay-Lac Saint-Jean : une région où l'on participe activement à l'éducation des adultes, sous toutes les formes.

Alors qu'entre septembre 1979 et décembre 1980, période couverte par notre sondage, 55% des adultes québécois avaient entrepris des activités éducatives (professionnelles, sociales et culturelles et autodidactes), au Saguenay-Lac Saint-Jean, la proportion était de 60% et, en Gaspésie, de 41%. La Côte-Nord, avec 54%, et le Nord-Ouest, avec 50%, ressemblent, à cet égard, à l'ensemble du Québec.

Les différences par type de formation varient également selon les régions. Ainsi la Côte-Nord, à cause du développement industriel de cette région et la forte demande en main-d'oeuvre qui en a découlé, a un pourcentage plus élevé (19%) que l'ensemble du Québec (17%) d'adultes qui font **des activités de type professionnel**. Le Saguenay-Lac Saint-Jean s'apparente à la moyenne québécoise. Par contre le Nord-Ouest et la Gaspésie sont en deçà avec 13%. Dans toutes les régions du Québec, la participation des hommes est plus élevée que celle des femmes, pour ce type de formation. En ce qui concerne les régions éloignées, c'est sur la Côte-Nord que les différences sont le plus marquées, ensuite vient le Saguenay-Lac Saint-Jean ; quant à la région du Nord-Ouest ou de la Gaspésie, les différences de participation entre les hommes et les femmes sont peu marquées.

Pour les **activités de type social et culturel**, là également existent certaines différences de participation. La Côte-Nord et le Saguenay-Lac Saint-Jean sont proches de la moyenne du Québec qui est de 20%. Par contre, le Nord-Ouest avec 15%, et la Gaspésie avec 14% ont une participation inférieure à l'ensemble du Québec. Dans toutes les régions du Québec, la participation des femmes, cette fois, est plus élevée que celle des hommes. Les différences hommes/femmes sont relativement élevées dans la région du Nord-Ouest, un peu plus faiblement marquée dans la région de la Côte-Nord et de la Gaspésie. C'est dans la région du Saguenay que les différences hommes-/femmes sont le plus prononcées (31% de femmes contre seulement 16% d'hommes s'adonnent à des activités éducatives de ce type).

Quant aux **activités à caractère autodidacte**, comparativement à la moyenne québécoise qui est de 39%, ce sont les régions de la Côte-Nord (32%) et surtout de la Gaspésie (26%) qui ont la proportion la plus basse. Le Nord-Ouest est assez proche de la moyenne avec 35%. Par contre, là encore, c'est le Saguenay-Lac Saint-Jean qui a la proportion la plus élevée, avec 43%. En général, les différences hommes/femmes, pour ce type d'activités, sont relativement peu marquées.

Il ressort de ces quelques données que les deux régions qui semblent se différencier le plus en termes de participation à des activités éducatives sont le Saguenay-Lac Saint-Jean et le Bas Saint-Laurent-Gaspésie.

3.5.3.2 A titre d'exemple : le Saguenay-Lac Saint-Jean et la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie

Si le nombre de commissions scolaires du Saguenay-Lac Saint-Jean est moins élevé que dans le Bas Saint-Laurent-Gaspésie avec quatre seulement contre sept qui offrent des activités aux adultes, par contre, la population adulte totale sur le territoire, des quatre commissions scolaires du Saguenay-Lac Saint-Jean est de 193 795 adultes, alors que celle des commissions scolaires du territoire du Bas Saint-Laurent-Gaspésie est de 174 230 adultes.

De plus, les institutions privées d'enseignement ou possédant un permis de culture personnelle sont nettement plus nombreuses au Saguenay-Lac Saint-Jean.

Quand on compare également le nombre de bibliothèques publiques de ces deux régions, on constate que la région du Saguenay-Lac Saint-Jean a deux fois plus de bibliothèques que celle du Bas Saint-Laurent-Gaspésie et dessert par ses bibliothèques trois fois plus d'usagers. Ceci est dû en grande partie à la concentration urbaine qui est beaucoup plus élevée au Saguenay-Lac Saint-Jean que dans le Bas Saint-Laurent-Gaspésie.

La Gaspésie est, nous l'avons dit, une région qui a un taux de chômage élevé, mais le Saguenay-Lac Saint-Jean connaît aussi des problèmes sérieux d'emploi, car le taux de chômage était, en 1980, assez voisin de celui de la Gaspésie (12,9% contre 12,5%) comparativement à la moyenne du Québec (9,9%).

Si l'on analyse la répartition par âge de la population, d'après les données du recensement de 1976, la région du Saguenay avait une population adulte totale légèrement supérieure à celle du Bas Saint-Laurent-Gaspésie (268 975 contre 227 835). Alors que l'âge moyen, dans l'ensemble du Québec était de 31 ans, celui des individus de la région gaspésienne était de 30 ans et celui du Saguenay-Lac Saint-Jean de 28 ans. La proportion de gens âgés est nettement moins importante au Saguenay-Lac Saint-Jean et c'est surtout entre 15 et 44 ans que les différences entre les deux régions sont les plus prononcées. Or, notre sondage nous a révélé que les catégories d'âge qui sont les plus susceptibles de participer à des activités éducatives sont justement, chez les hommes, celle de 35 à 44 ans et, chez les femmes, celle de 17 à 34 ans. On trouve donc là un facteur explicatif de la situation.

Quant à la bibliothèque de l'U.Q.A.R. (Université du Québec à Rimouski) elle ne desservait qu'environ 2 000 usagers en 1978 comparativement à la bibliothèque de l'U.Q.A.C. (Université du Québec à Chicoutimi) qui en desservait 4 400.

Par contre le nombre d'usagers des bibliothèques des cégeps est relativement le même environ 10 000 pour chacune des régions.

Quant à la scolarité moyenne de la population adulte du Québec elle était de 10,1 années. Au Saguenay, elle était de 10,2 et, dans la région du Bas Saint-Laurent-Gaspésie, de 9,3. C'est au niveau postsecondaire et universitaire que les différences sont le plus marquées.

Le Saguenay-Lac Saint-Jean : une structure d'âge avantageuse mais qui ne durera pas.

Ces quelques données statistiques nous permettent de constater que la région du Saguenay-Lac Saint-Jean, tout en étant une région éloignée, est une région qui bénéficie d'une population relativement jeune, scolarisée, avec des ressources éducatives assez importantes et surtout un fort dynamisme local qui se manifeste à travers le mouvement coopératif, le mouvement syndical, les organismes populaires et les associations féminines et autres. En effet, le mouvement coopératif, en particulier, représente une force vive profondément enracinée, et ce, dans plusieurs secteurs économiques. En 1979-1980, on y dénombre 116 coopératives (excluant les coopératives financières), ce qui place cette région au troisième rang, après Québec et Montréal. Ces associations coopératives se concentrent surtout dans les domaines suivants : agricole, forestier, de la consommation et de l'habitation. Le mouvement syndical est également important dans la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Le taux de syndicalisation y est de 60%, selon l'O.P.D.Q. De plus, divers autres organismes de la région ont pris naissance afin de permettre à la population de participer à son propre développement. C'est le cas, notamment, du Conseil régional de développement (C.R.D.) et du Conseil régional des loisirs (C.R.L.). Les organismes peuvent agir d'autant plus efficacement, selon qu'il existe ou non de solides infrastructures d'éducation.

De plus, au-delà de la moitié de la population de la région est regroupée dans trois villes : Alma, Chicoutimi et Jonquière ; alors que, dans le Bas Saint-Laurent-Gaspésie, les trois principales villes : Rimouski, Matane et Gaspé totalisent un peu plus de 1/3 de la population de la région seulement.

La dispersion de la population, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, augmente les coûts pour la société, mais également pour l'adulte qui veut étudier, en nécessitant de longs et pénibles déplacements susceptibles de décourager de nombreux adultes d'entreprendre des activités éducatives.

3.5.4 D'autres disparités existent, mais...

Nous ne pouvons, dans ce chapitre, faire l'analyse de l'ensemble des disparités régionales et illustrer le problème à partir des régions éloignées, en montrant cependant que même là, des différences existent entre ces régions.

Même si elles ont une université sur leur territoire, les régions de l'Estrie, Mauricie-Bois-Francs, Outaouais et Québec présentent certaines inégalités d'accès à l'éducation. Notre sondage nous a révélé des taux de participation aux activités éducatives plus bas que ceux de la moyenne du Québec pour la Mauricie (48%) et l'Estrie (49%). Il faut dire que, dans ces régions et dans Montréal centre, le pourcentage de gens âgés de plus de 55 ans est le plus élevé au Québec[7]. Or, l'âge est un facteur important dans la participation des adultes aux activités éducatives.

Montréal ne fait pas exception à cette règle. Néanmoins, en termes de ressources éducatives, elle est nettement privilégiée comparativement au reste de la province. Elle possède, sur l'ensemble de son territoire (régions 06 nord, sud et centre), 4 universités à vocation générale et 6 établissements universitaires à vocation spécifique, 21 cégeps et 34 commissions scolaires offrant des services aux adultes.

De plus, environ 50% des institutions privées d'enseignement, ainsi que 50% des bibliothèques publiques du Québec, sont concentrées dans la région montréalaise. À ces bibliothèques, il faut ajouter celles des universités et des 21 cégeps de la région.

Il est évident que la presque totalité des universités sont situées dans l'ouest ou dans le centre de la ville de Montréal. Cependant, même si le transport peut être relativement long pour certains étudiants, il n'est nullement comparable à ce que doit effectuer un étudiant de Saint-Félicien, par exemple, pour se rendre à l'Université de Chicoutimi, ou l'étudiant de Maria, ou celui d'une des petites villes de la Basse Côte-Nord.

C'est pourquoi, nous pensons que si nous voulons développer le potentiel humain des Québécois et Québécoises dans l'ensemble de la province, si nous voulons développer la recherche et l'innovation et contribuer ainsi à l'augmentation de la productivité et la compétitivité de nos entreprises, et particulièrement celle des P.M.E., si nous voulons développer nos ressources régionales et préparer adéquatement notre main-d'oeuvre actuelle mais aussi future, si nous voulons une reprise en main des activités des régions par les régionaux, il faut réduire, entre et dans les régions (zones rurales/zones urbaines), les inégalités d'accès aux ressources éducatives (humaines, physiques et matérielles). Comme de nombreux intervenants nous l'ont signalé, il faut aussi développer et surtout améliorer l'éducation à distance puisque, dans de nombreuses localités, il ne serait guère rentable, compte

tenu de la population à rejoindre, de multiplier les établissements d'enseignement ou les sous-centres.

Développer et améliorer l'éducation à distance : la ressource éducative qui se « moque des distances »

Non seulement les cours par correspondance qui connaissent un certain succès dans les villes minières, mais aussi l'enseignement à distance, veulent répondre davantage aux besoins des adultes et aux réalités régionales. Ainsi, en ce qui concerne les services actuels de la Télé-université, certains soulignent que le système est trop centralisé et pas suffisamment adapté aux besoins de la région ; d'autres suggèrent que les programmes intègrent davantage des expériences pratiques (stages, visites, rencontres...) et qu'il soit possible d'entretenir des contacts avec les éducateurs. Nous développerons ce point dans la partie subséquente qui traite des approches pédagogiques.

Étant donné que les problèmes d'information semblent généralisés et particulièrement cruciaux en région rurale et excentrique, il importe de mettre à contribution tous les moyens disponibles (radio, télévision, dépliants, journaux, etc...) pour rejoindre la population. Le centre régional que propose la Commission (sixième partie de ce rapport) devrait être un outil essentiel à cet égard, si l'on veut effectivement réduire les inégalités d'accès à l'éducation des adultes.

Il faut être conscient que les disparités régionales accentuent les inégalités d'accès. Les lacunes au niveau des ressources éducatives (éducateurs, locaux, équipements spécialisés, programmes), des ressources financières (transport, etc.), des services de soutien à la démarche éducative (accueil et référence, orientation), sont autant de difficultés auxquelles viennent s'ajouter l'isolement géographique. De plus, ces facteurs interviennent avec plus d'acuité lorsqu'on parle de l'accès à l'éducation des adultes des personnes âgées et des retraités, des personnes handicapées, des bénéficiaires de l'aide sociale et des chômeurs, de la population analphabète et sous-scolarisée. Ces dernières populations (personnes à faible revenu et peu scolarisées) sont encore plus démunies si elles habitent les régions excentriques, où elles auront encore moins de chances d'avoir accès aux services et aux programmes qui leur sont destinés.

Il faudra que la concertation provinciale inter-niveaux des institutions anglophones tienne compte des services éducatifs à offrir aux groupes minoritaires anglophones en régions éloignées.

C'est également dans ces régions que se concentrent les populations autochtones qui réclament des programmes adaptés à leur réalité culturelle, économique et sociale. Les groupes minoritaires, tels les anglophones de la péninsule gaspésienne, se sentent injustement traités et marginalisés. Ils dénoncent le peu de services mis à leur disposition et réclament une personne qui, à l'intérieur de chaque structure, serait le « répondant moral » pour le groupe anglophone[29], proposition que la Commission endosse car leur faible nombre ne justifie pas une structure parallèle complète. Le problème est encore plus aigu pour la population anglophone de la Basse Côte-Nord. Ainsi, le Protestant Regional School Board of Western Quebec, dans son mémoire à la Commission, souhaite que l'ensemble des institutions anglophones de tous niveaux se concertent afin de mettre leurs ressources éducatives en commun et mieux répondre aux besoins éducatifs exprimés par les populations anglophones des régions éloignées.

En effet, réduire les inégalités qui frappent encore plus les populations cibles, que nous avons décrites dans le premier chapitre de cette partie, ne veut pas nécessairement dire multiplier les ressources éducatives actuellement disponibles, mais mieux les harmoniser et les coordonner.

Au cours des dernières années, nous l'avons signalé, de réels efforts ont été faits pour agir sur les disparités régionales. Ainsi, les régions de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue se sont dotées de services universitaires, et seule la Côte-Nord ne bénéficie pas de la présence complète d'une université, même si l'Université du Québec à Chicoutimi (U.Q.A.C.) dispense des services dans plusieurs villes de la région.

De plus, l'implantation de l'Université du Québec s'est souvent accompagnée de la création de centres de recherche dont certains se sont axés sur les particularités régionales, comme l'océanographie à Rimouski, le Centre de recherche sur les pâtes et papiers à Trois-Rivières, ou sur l'économie nordique à Chicoutimi. La participation des institutions d'enseignement, universités, cégeps et commissions scolaires à la recherche régionale et aux innovations technologiques ne peut que contribuer à l'essor des régions. De plus, la formation d'une main-d'oeuvre spécialisée peut stabiliser les mouvements migratoires propres à ces régions.

Réduire les inégalités d'accès à l'éducation des adultes, ce n'est pas nécessairement multiplier ces ressources, ***c'est en optimaliser l'utilisation***.

Optimaliser les ressources nécessite une « débureaucratisation » de l'éducation des adultes, la prise de responsabilités par les adultes et groupes d'adultes dans les régions, l'adaptation des institutions d'enseignement aux réalités régionales, la complémentarité et la mise en commun des ressources d'un territoire et enfin l'implication de tous les intervenants: syndicats, groupes populaires, associations, coopératives, institutions scolaires, entreprises, etc. Déjà un mouvement en ce sens s'est fait sentir dans plusieurs régions; ce sont quelques-uns de ces « faits porteurs d'avenir » que nous allons évoquer dans la dernière partie de ce chapitre.

3.5.5 Quelques « faits porteurs d'avenir »

C'est uniquement à titre indicatif et suggestif, et sans viser à être exhaustif, que nous rappelons ici quelques-unes des expériences positives que la consultation et la tournée régionale de la Commission ont permis d'identifier.

Québec-Sud : le Comité local d'éducation des adultes (C.L.É.A.) de la région de l'amiante

Le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de l'Amiante a créé des comités locaux d'éducation des adultes qui regroupent divers intervenants du milieu. Ils interviennent dans le champ de la formation sociale et culturelle et souhaiteraient le faire en formation reliée à l'emploi. Même si les fonctions du comité local d'éducation des adultes ne sont pas clairement définies, on peut dire qu'il s'occupe de promouvoir l'éducation des adultes (information, recrutement), de suggérer des améliorations sur le plan pédagogique et organisationnel (moyens de recruter des formateurs dans le milieu), et qu'il cherche particulièrement à se gagner la collaboration des organismes du milieu (caisses populaires, chambres de commerce, clubs de chasse & pêche, cégeps...).

De plus, depuis 1978, le Service de l'éducation des adultes a réalisé une expérience fort intéressante d'animation de comités de citoyens dans 31 paroisses de la région. Cette démarche éducative a eu pour résultat tangible la production par les participants de 31 petites monographies sur autant de paroisses touchées.

Lac-Témiscamingue : des comités locaux d'éducation populaire (C.L.É.P.) et un comité régional

La Commission scolaire du Lac-Témiscamingue couvre un immense territoire très faiblement peuplé : 25 paroisses pour 17 250 habitants. Depuis 1975, son Service à l'éducation des adultes s'inspire de trois axes de développement :

1. décentraliser le Service de l'éducation des adultes, en partageant les responsabilités de l'éducation populaire avec des comités locaux ;

2. amener les gens à découvrir eux-mêmes leurs besoins, à les exprimer et à les acheminer sous forme de projets sociaux et culturels ;

3. favoriser l'implication des citoyens dans leur cheminement personnel et dans le développement de leur milieu.

Le mécanisme du comité régional, composé des responsables des comités locaux et d'un représentant du Service de l'éducation des adultes, et les comités locaux (au moins cinq membres élus en assemblée générale par la population locale), ont impliqué la population à toutes les étapes du processus éducatif. Ceux-ci gèrent, avec la commission scolaire les dossiers de l'« éducation populaire » et de « l'alphabétisation ». La formule des « ateliers ouverts » permet aux organismes et regroupements non-scolaires d'organiser sur leur propre base des activités éducatives en bénéficiant de contrats de service de la part de la commission scolaire. Cette dernière expérimente actuellement, avec la collaboration du cégep et de l'université, la mise en place d'un centre régional unique d'accueil et de référence.

Côte-Nord : concertation et coordination

Un des mémoires présentés à la Commission, provenant de la région 09, brosse le tableau du « combat pour la survie » des pionniers en éducation des adultes sur la Côte- Nord. Il décrit une réalité géographique contraignante : une bande côtière de 1 280 kilomètres sous deux fuseaux horaires, un peu plus de 100 000 personnes dispersées dans plus de 40 unités, villes et villages... Constatant l'absence du contrôle de la région sur le développement de l'éducation des adultes, l'absence de planification et de coordination régionale, cinq organismes de la région (trois commissions scolaires et deux cégeps) ont décidé d'unir leurs forces. La table de concertation/collaboration sert, entre autres, à faire l'inventaire des ressources et à établir des communications plus organiques entre les intervenants. Bref, elle tente ainsi d'être mieux équipée pour répondre aux besoins de la région.

Sherbrooke : Fer de lance

Même type d'expérience à Sherbrooke, où l'Université de Sherbrooke, le Collège de Sherbrooke, le Collège Champlain (campus Lennoxville), l'Eastern Township Regional School Board et la Commission scolaire régionale de l'Estrie se regroupent autour d'une même table dans le but de faire « plus et mieux » ensemble en éducation des adultes.

L'Institut de recherche et de développement de l'amiante (I.R.D.A.) travaille en collaboration avec l'entreprise et le gouvernement, à Sherbrooke.

De plus l'Université de Sherbrooke créait en 1980 son Centre d'entreprises qui avait comme objectifs :

Sherbrooke : Le Centre d'entreprises

- d'établir et maintenir des liens pratiques et efficaces entre l'entreprise et l'université ;
- de mettre en commun, dans un but de bénéfices mutuels, les ressources de l'université et de l'entreprise ;
- d'intensifier la présence de la Faculté d'administration auprès de la P.M.E. ;
- de permettre aux étudiants d'acquérir une formation mieux intégrée grâce aux contacts directs et suivis avec l'entreprise [illegible].

Une telle initiative ne peut que combler les pressants besoins que nous ont signalés des dirigeants de P.M.E. qui réclament une formation en gestion et une relève qui connaisse les réalités de la région et de la P.M.E. D'ailleurs plusieurs centres d'aide à la P.M.E. ont commencé à voir le jour. Mentionnons aussi qu'il existe des regroupements d'entreprises ou d'organismes de développement qui unissent leurs efforts pour se donner des services en commun et préparer des projets, en Estrie, dans l'Outaouais et au Saguenay-Lac-Saint-Jean, par exemple.

Conclusion

Il existe, nous venons de le voir, des disparités entre les régions du Québec et à l'intérieur même de celles-ci. En général, les adultes des centres urbains sont relativement plus favorisés en termes d'accès aux ressources éducatives que les adultes des régions rurales et/ou des régions éloignées.

Trop souvent, c'est le groupe de participants qui doit se déplacer vers les ressources éducatives et non l'inverse. Cependant, certaines initiatives ont permis, au cours des dernières années, d'expérimenter de nouveaux modèles d'accès physiques aux ressources. Sur la Côte-Nord, par exemple, avec un peu d'imagination, on a pu pallier un manque de bibliothèques par des bibliothèques itinérantes. Ce sont donc les livres qui se déplacent et non les éventuels lecteurs, ce qui facilite grandement l'accès aux ouvrages.

En se concertant et en libérant les ressources des régions, on pourrait certes répondre à un plus grand nombre d'adultes désireux de poursuivre des activités éducatives. En ce sens, la mise en disponibilité, par les institutions éducatives, de locaux, d'équipement et de ressources éducatives, au profit de groupes autonomes de formation, constituerait un premier pas susceptible d'accroître les possibilités éducatives en région. Notre consultation régionale nous a laissé entrevoir qu'il existe de nombreuses possibilités de coordination et de concertation en région et de multiples expériences déjà en cours, le tout demandant cependant à être fermement supporté, appuyé et encouragé par une volonté politique clairement exprimée.

La Commission recommande :

164. Que, dans l'application de la politique québécoise de l'éducation des adultes, l'on reconnaisse l'éducation des adultes comme un outil important du développement régional.

165. Que le pouvoir d'orientation et de décision en matière d'éducation des adultes soit largement décentralisé et assumé sur une base régionale.

166. En tenant compte des possibilités de l'enseignement à distance et en cohérence avec ce que la Commission dit au sujet de cette forme d'intervention,

a) que le principe voulant que la ressource éducative se déplace, plutôt que le groupe des participants, soit respecté dans toute la mesure du possible ;

b) que les allocations de formation versées aux adultes dans les régions éloignées tiennent compte des coûts supplémentaires liés à leur situation (transport, hébergement, etc.);

c) que les modalités d'attribution de subventions aux organismes d'éducation des adultes tiennent compte des particularités des régions éloignées.

167. Que la programmation des activités, les horaires et les méthodes pédagogiques soient adaptés pour répondre aux exigences de souplesse que requiert la situation des adultes dans les régions éloignées: cycle saisonnier de travail, horaire intensif requérant moins de déplacement, méthodes moins dépendantes du modèle professeur-classe, cours semi-assistés, programmes de lecture individuelle, etc.

168. Que, dans la mesure du possible, les organismes d'éducation des adultes soient tenus de faire appel aux ressources humaines de la région.

169. Que la concertation provinciale interniveaux des institutions anglophones tienne compte des services éducatifs à offrir aux groupes minoritaires anglophones dans les régions éloignées.

170. Que la formation à distance attache une importance particulière aux besoins éducatifs identifiés par les régions éloignées.

171. Que l'on s'abstienne de prescrire des normes nationales établissant des ratios professeur/adultes et qu'on laisse aux régions le soin de se doter de normes reflétant leurs réalités.

Notes

(1) Michel Brault, « Développement régional », Office de planification et de développement du Québec, Direction générale de la planification, *Effets économiques du ralentissement de la croissance de la population au Québec*, juin 1980, p. 137.

(2) Office de planification et de développement du Québec, *Les orientations du développement de Montréal*, Québec, 1979, p. 31.

(3) C.É.F.A., *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Québec 1981, Annexe 2, Livres 1 et 2.

(4) Gouvernement du Québec, *Bâtir le Québec*, Énoncé de politique économique, Synthèse, orientations et actions, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 38.

(5) Québec, Secrétariat à l'aménagement et à la décentralisation, fascicule 1.

(6) Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 114.

(7) Rapport de la Commission d'étude sur les universités, *L'université et la société*, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 16.

(8) Michel Brault, *op. cit.*, p. 134 à 136.

(9) Office de planification et de développement du Québec, *La problématique de l'Est du Québec région 01*, Collection : les schémas régionaux, 1978, p. 272.

(10) Rapport de la Commission d'étude sur les universités, *L'université et la société*, *op. cit.*, p. 17.

(11) C.É.F.A., *Rapport des journées régionales*, région du Bas Saint-Laurent, p. 64.

(12) C.É.F.A., *Rapport des journées régionales*, Résumé des journées régionales, la Gaspésie, p. II-58.

(13) Gaétan Hardy, *Évaluation des coûts de fonctionnement des commissions scolaires, 1973-1974 et 1976-1977*, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, Service d'études et projets, mai 1979.

(14) Office de planification et de développement du Québec, *La problématique de l'Est..., op. cit.*, p. 108.

(15) C.É.F.A., *Rapport des journées régionales*, Résumé des journées régionales, Bas-Saint-Laurent, p. II-65.

(16) *Idem.*

(17) C.É.F.A., *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Québec, 1981, Annexe 2, Partie 2, points 2.5.11 et 3.5.11.

(18) Pour de plus amples détails se référer à l'annexe II sur *les adultes québécois et leurs activités éducatives, op. cit.*, Livre II.

(19) Nous rappelons au lecteur que la région (0,10) du Nouveau Québec ne faisait pas partie de notre échantillon de sondage.

(20) Gaétan Hardy, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *op. cit.*, p. 7 à 15.

(21) *Annuaire du Québec, 1977-1978*, Statistiques des bibliothèques publiques par régions administratives, Québec 1975, p. 620.

(22) *Annuaire des bibliothèques d'enseignement du Québec*, 1978, p. 25-28.

(23) *Idem.*

(24) C.É.F.A., *Sondage sur les adultes et leurs activités éducatives, op. cit.*, livre II, chapitre 1.

(25) Gaétan Hardy, *Population adulte 76, interrégions*, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, août 1981, p. 36 et 50.

(26) Gouvernement du Québec, ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *Répertoire des coopératives du Québec*, 1980, p. 7-9.

(27) Office de planification et de développement du Québec, *La problématique du Saguenay/Lac Saint-Jean, région 02*, Collection: les schémas régionaux, 1978, p. 36.

(28) Gaétan Hardy, *Population...*, *op. cit.*, p. 36.

(29) cf. C.É.F.A., *Rapport des journées régionales*, région de la Gaspésie, p. II-57.

(30) cf. *Rapport d'activités du centre d'entreprises (1980-1981)*, Estrie, Université de Sherbrooke, Document interne, 22 juin 1981.

Quatrième partie

La transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes

4.1 Le décloisonnement de l'éducation des adultes ou l'éducation continue

4.2 La reconnaissance des acquis : un point de départ et d'arrivée du décloisonnement

4.3 La transformation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes dans une perspective de déscolarisation

4.4 Les éducateurs d'adultes

Introduction

La conception traditionnelle de l'éducation décourage « l'apprentissage innovateur » nécessaire à la compréhension des mutations que connaît notre société.

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'éducation des adultes n'avait pas, au départ, un caractère scolaire. Mais, en s'institutionnalisant et en se donnant une vocation d'adaptation sociale et de rattrapage scolaire, elle a peu à peu « collé » aux impératifs du système scolaire. Or, encore aujourd'hui, malgré certains efforts d'innovation et de déscolarisation, cette orientation imprègne les pratiques en matière d'éducation des adultes, pratiques empruntées et conçues d'abord pour l'éducation des jeunes et caractérisées par leur aspect essentiellement normatif et autoritaire.

L'école demeure trop enfermée dans une approche pédagogique et dans une démarche qui visent surtout l'intégration et l'adaptation future des jeunes à leur société. Par conséquent, les adultes se reconnaissent peu dans cette école : *D'abord préoccupés des problèmes qu'ils vivent quotidiennement, jaloux de la valeur de l'expérience acquise, sensibles aux solidarités que développe l'exercice des responsabilités dans les différents champs d'activités humaines, ces adultes, devenus avares de leur temps et de leur énergie face à un avenir qui prend des allures de présent, ont des attentes et des revendications que satisfait mal l'école des jeunes.*

Les adultes ont beaucoup plus besoin d'un type d'apprentissage qui peut apporter une compréhension et une ouverture au changement, d'une reformulation des problème qu'ils vivent, enfin, d'un stimulus au renouveau. C'est ce que nous appelons ci-dessus « l'apprentissage innovateur » en opposition à « l'apprentissage conservateur » qui est conçu, quant à lui, pour entretenir un statu quo, et une habitude de dépendance des individus face au savoir constitué et face à ceux qui le dispensent.

En conséquence, l'ère de mutations et de bouleversements incessants que nous connaissons oblige de plus en plus l'école à assouplir et à réajuster complètement ses pratiques. Par ailleurs, il importe tout autant de revoir les approches auprès des jeunes que des adultes, car les uns et les autres vivent les transformations sociales avec autant d'acuité.

En dépit de l'importance de l'école comme lieu d'apprentissage, il nous faut donc aujourd'hui prendre en considération l'ampleur des autres media d'information qui occupent de plus en plus de place dans la vie des individus, jeunes et adultes. En ce sens, il appert que le reproche le plus fréquemment fait à l'école porte sur le type de savoir et de culture qu'elle véhicule : savoir à caractère encyclopédique et clos, qui ne prépare pas à l'autoformation pour les acquisitions ultérieures, savoir académique, livresque, désincarné, coupé de la vie sociale concrète, des activités professionnelles aussi bien que des besoins informationnels et culturels quotidiens. (...) Si l'école ne s'adapte pas à ces nouvelles réalités, si elle continue à se rigidifier et à marginaliser les tentatives novatrices, elle se sclérosera et les espoirs de transformation du système scolaire s'évanouiront. Nous avons certes relevé des expériences positives qui ont été faites dans le cadre scolaire, précisément dans le but d'actualiser les savoirs et de « rapprocher l'école de la vie ». Cependant, pour la plupart, elles sont restées ponctuelles et marginales.

Combler le fossé entre l'école et la vie.

Il faut repenser les approches pédagogiques et les remettre en liaison avec la réalité sociale, économique, politique et culturelle du Québec. Le système scolaire traditionnel n'est plus le lieu unique et la source première des connaissances. L'école doit reconnaître l'expérience des jeunes et des adultes, laisser libre cours à l'imagination, à la créativité et à la critique. Bref, il faut mettre fin à *l'hyper-intellectualisme, l'hyper-didactisme et surtout au caractère uniforme et autoritaire de la pédagogie scolaire.* Tel

qu'il est à l'heure actuelle, le modèle scolaire a souvent pour résultat de brimer la créativité et de décourager l'initiative et la responsabilité des adultes (et des jeunes), et ce, pour la simple raison qu'il repose la plupart du temps sur des rapports hiérarchiques entre les éducateurs et les étudiants et sur une conception mystificatrice du savoir et de la connaissance.

Contribuer au développement du potentiel des individus et des groupes, et par le fait même au développement global du Québec, exige que le champ de l'éducation des adultes reconnaisse l'ensemble des projets éducatifs de l'adulte et des groupes d'adultes. En ce qui concerne l'apprentissage, il semble de plus en plus irréaliste de vouloir cloisonner les différentes situations de vie, de travail et de loisirs, comme s'il était effectivement possible de compartimenter d'une façon systématique la vie des individus. Encore une fois, la perspective d'éducation permanente que nous privilégions demande que soient prises en compte toutes les dimensions de la vie, et ce, de façon articulée et pluraliste.

(...) l'éducation permanente est une façon de voir l'éducation dans son ensemble, dans l'ensemble de la société, en prenant pour acquis que la société elle-même est éducative, c'est-à-dire que, de par sa nature même, la société, par ses nombreuses institutions, propose constamment à chaque citoyen des réflexions, des défis, des apprentissages, une socialisation, l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles valeurs, la pratique de nouvelles activités.

Source : Camille Laurin, *L'éducation permanente, projet de société*, colloque tenu par l'A.C.D.E.A.U.L.F., septembre 1977, p. 7.

La Commission croit primordial de mettre en avant une approche large qui inclut l'ensemble de la société. De cette façon, l'éducation ne peut plus être confinée à l'intérieur des murs de l'école et se limiter à son caractère scolaire ou institutionnel. Le cloisonnement qui se perpétue entre éducation, travail et loisirs, correspond de moins en moins aux expériences d'apprentissage de l'adulte et au développement des connaissances et des « habiletés » qu'exige le développement économique, social, politique et culturel de notre société.

Dans une période caractérisée par des transformations aussi rapides que profondes et où les sciences et la technologie progressent à un rythme toujours plus accéléré le savoir encyclopédique est dépassé, les encyclopédies vieillissent beaucoup plus vite que les hommes. L'enseignement ne peut plus se limiter à une simple transmission de connaissances : la pédagogie retrouve de vraies dimensions.

Source : Charles Hummel, *L'éducation aujourd'hui face au monde de demain*, P.U.F. : Unesco, Paris, 1980, p. 39.

L'éducation des adultes, confrontée aux changements scientifiques, technologiques et démographiques, et à la crise des valeurs traditionnelles, doit repenser ses objectifs, ses contenus, ses méthodes, ses structures et son image. Des organismes internationaux, tels que le Conseil de l'Europe et l'Unesco, de même que des chercheurs intéressés par le sujet, préconisent, depuis un certain temps déjà, une démocratisation de l'éducation des adultes par une **transformation de son image et de ses pratiques**. Au même titre que ces derniers, il importe pour les membres de la Commission de revaloriser l'expérience personnelle, en donnant à chaque individu la possibilité d'en faire état, de la communiquer et de l'utiliser ultérieurement. Il faut penser plus que jamais en termes de lien, et non plus de rupture, entre les situations personnelles et sociales de départ des individus, et les points d'arrivée de l'éducation. Une réforme des pratiques suppose, bien sûr, un changement des mentalités, mais également une remise en question profonde des finalités de l'éducation des adultes, si nous ne voulons pas être témoins et responsables de sa caducité, de son dépassement...

L'innovation ? Souvent confinée à la marginalisation.

Le « discours » sur l'éducation permanente renvoie souvent aux notions de déscolarisation, de démonopolisation, de décloisonnement des savoirs et des formations... Sous l'influence de ce « discours », sont nées au Québec, dans divers milieux, syndicaux, populaires, coopératifs, féministes, écologiques et autres, des initiatives de regroupement en vue de « se donner » une formation plus intimement liée aux besoins des individus et des groupes. Mais l'école est trop souvent restée en dehors de ces initiatives.

L'école, l'ouverture sur le changement et un choix de société

L'institution scolaire n'épuise pas la réalité éducative d'une société. Hors école, se développent au sein des classes populaires des pratiques éducatives et des actions collectives qui font surgir des connaissances nouvelles, des problématiques ignorées des milieux académiques. Ce sont à des besoins différents que répondent, d'un côté, l'activité scolaire et, de l'autre, l'éducation populaire autonome. La démocratisation de l'éducation passe par ces deux voies nécessaires et légitimes; elle se traduit non pas par l'abolition de l'école mais, d'une part, par l'élargissement de l'accessibilité à l'école et une transformation des contenus d'enseignement, et d'autre part, par une contribution des ressources éducatives à l'éducation populaire autonome.
Source: I.C.E.A., *Pour une école publique au service de l'éducation populaire*, juin 1979, p. 136.

Le réseau scolaire public est confronté à un choix majeur vis-à-vis des besoins exprimés par les adultes: ou bien il s'adapte et consent à ouvrir ses portes à tous les milieux en leur facilitant les conditions d'apprentissage, en mettant ses compétences à leur service, en reconnaissant les expériences extra-scolaires et en misant sur les savoirs et les « habiletés » transférables, ou bien il maintient le statu quo dans ses pratiques et son image, et se voit peu à peu écarté par ces mêmes adultes. L'école, en tant qu'institution sociale, se trouve devant l'alternative du changement: prendra-t-elle la même voie que le droit qui, dans nos sociétés, est souvent appelé à entériner une réalité presque déjà dépassée? Si l'éducation des adultes remet en question l'école, en tant que lieu principal du savoir, c'est que les failles y sont plus apparentes et que le besoin de transformation s'y fait sentir.

Plus que le jeune étudiant, l'adulte doit, pour apprendre vraiment, avoir recours à son expérience de travail et de vie et y référer ses expériences de formation. D'où la nécessité du recours à des méthodes qui l'engagent personnellement.

L'éducation des adultes comprend des activités éducatives dans et hors de l'école; celles qui se font à l'intérieur du réseau scolaire public sont peut-être les plus critiquées. La Commission remet sérieusement en question les pratiques du système scolaire, non pas pour rejeter impunément l'école en tant qu'institution, mais pour développer une éducation publique démocratique. Elle reconnait comme l'I.C.E.A. que l'institution scolaire n'épuise pas la réalité éducative d'une société. Le réseau scolaire public doit être considéré comme une ressource parmi d'autres, même s'il reste la ressource éducative principale. Ceci implique une relation de complémentarité des ressources scolaires et non scolaires, de même qu'une relation d'échange et non plus de pouvoir entre celles-ci.

Bien que détenant un rôle clé, l'école n'a plus le monopole; elle devra donc de plus en plus être mise à contribution dans un **esprit de complémentarité et de concertation**. *Dans un système d'éducation permanente, l'école est conservée mais elle tend à perdre, en même temps que ses barrières protectrices, sa position centrale. Le système éducatif nouveau est un système décentré, un système « dont le centre est partout », non pas parce que toutes les instances et toutes les institutions se confondent mais parce qu'aucune ne peut plus se définir comme base ou comme noyau antérieurement et supérieurement à toutes les autres.*

Bref, notre désir n'est pas de « sortir » l'éducation des adultes du réseau scolaire public, mais plutôt de le convier à une transformation de son image et de ses pratiques, à un rapprochement avec les milieux éducatifs autres que scolaires. Il faut le reconnaitre (et plusieurs intervenants lors des consultations régionales et dans les mémoires l'ont signalé), l'école est plus que jamais coupée de la réalité et, par le fait même, risque d'être de moins en moins reconnue comme un lieu-ressource.

Le pouvoir de l'adulte et l'autoformation: c'est une question d'autonomie responsable qui revient à l'adulte, et à lui seul!

L'adulte est le premier maitre de son développement. Or, l'éducation des adultes ne saurait répondre aux besoins des individus et de la société qu'en étant à l'écoute des aspirations et des problèmes vécus par les adultes. Faire des adultes et des groupes d'adultes des agents actifs de leur propre formation, des producteurs d'un savoir nouveau, des individus aptes à orienter le changement, c'est mettre en avant le principe d'autogestion de la formation ou tout au moins, miser sur une **démarche d'autoformation** qu'il conviendra d'assister et d'encadrer adéquatement. Par conséquent, *la situation de formation subséquente où il (l'adulte) se trouve, à cause de la somme d'expériences et d'apprentissage déjà réalisés et à cause d'une situation qui lui laisse moins d'énergies disponibles pour l'étude, l'adulte peut être non seulement celui qui apprend en dernier ressort mais aussi*

celui qui décide ce qu'il veut apprendre en fonction de ce qu'il sait déjà et des objectifs qu'il s'est fixés.

L'homme se doit et revendique d'être mis en mesure de maîtriser un avenir fait d'incertitudes et de changements (...). Ceci suppose donc une adaptation non seulement des méthodes mais aussi des contenus de l'éducation des adultes dans le sens de la maîtrise des approches de domaines déterminés (centrées sur la résolution de ***problèmes*** *ainsi que sur la réalisation de* ***projets*** *et non plus strictement sur l'acquisition plus ou moins encyclopédique de « banques de connaissances » divisées en disciplines.*

Source : Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Conseil de la coopération culturelle Strasbourg, 1977, p. 17.

La question du **pouvoir de l'adulte** sur son développement et sur celui de la société reste au centre de notre analyse. Il faut libérer son potentiel créateur et favoriser sa prise en charge du processus éducatif. Le principe selon lequel il faut transformer l'image et les pratiques en matière d'éducation des adultes est relié très étroitement à celui de l'autonomie responsable des individus et des groupes en processus d'apprentissage. À quoi correspond la notion d'autonomie en matière d'éducation des adultes ? En quoi pourrait-elle conférer du pouvoir à l'adulte ? Parce qu'elle est *la réalisation de la capacité de former les jugements et de prendre les décisions nécessaires pour agir librement et dans l'indépendance personnelle* et parce qu'*une personne autonome n'a pas besoin d'attendre les instructions*, du point de vue éducatif, l'autonomie croît avec le développement du jugement critique. Bref, l'apprentissage autonome suppose une remise en question des raisons, des conséquences à long terme et des limites des connaissances acquises.

L'autonomie est nécessairement un but de tout apprentissage, mais elle ne peut être une réalité qu'au moment où l'apprentissage lui-même devient un processus d'exercice de l'autonomie. Le « point d'autonomie éducative » est atteint quand les personnes peuvent, de leur propre chef, continuer à apprendre sans aide ni concours extérieurs.

Par quelles voies faut-il changer l'école ?

Une constatation préalable à retenir est que, dans un système d'éducation permanente, l'école ne détient pas le monopole de l'éducation. Elle constitue une étape dans un processus qui commence avant la scolarité et qui se poursuit bien au-delà. En conséquence, il y a des activités éducatives qui se déroulent avant, parallèlement et après l'étape scolaire. L'école doit en tenir compte afin d'être intégrée dans le tout. En d'autres termes, le préscolaire, l'extra-scolaire, le postscolaire, ainsi que tout ce qui est éducation non scolaire devraient influencer les objectifs, les contenus, les méthodes, les moyens et les structures de l'enseignement scolaire.

Source : C. Hummel, *op. cit.*, p. 49.

La Commission vise, par la transformation de l'image et des pratiques, à démocratiser l'éducation des adultes par le développement du potentiel des individus et des groupes en vue de contribuer à la prise en charge sociale du développement du Québec. Des obstacles inhérents à l'institutionnalisation et à la « normalisation » du réseau scolaire nous obligent à revoir, pour l'éducation des adultes, les modèles et les structures actuelles de ce dernier, et c'est ce que nous examinerons dans la sixième partie de ce rapport.

Il ne faut pas limiter l'étude de cette question au seul système scolaire, car les approches pédagogiques pratiquées en dehors du milieu scolaire (par exemple en milieu populaire ou en entreprise) sont quelquefois tout aussi « scolarisantes » que les pratiques dans le milieu scolaire. Traiter ensemble de la reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires, de la transformation des pratiques et des méthodes pédagogiques (dans tous les milieux), du décloisonnement des formations, des contenus, des programmes et des lieux de formation et, enfin, du rôle des éducateurs d'adultes nous a permis de dresser un tableau relativement complet de la situation et de faire des recommandations concernant tous ces aspects.

Trois sous-objectifs nous ont guidés tout au long de notre analyse : valoriser et légitimer le champ de pratique de l'éducation des adultes dans le milieu scolaire et en dehors de celui-ci ; valoriser et légitimer les pratiques éducatives qui sont étroitement liées à des activités de promotion collective, c'est-à-dire à des activités qui impliquent des projets d'autodétermination culturelle, politique ou sociale venant, pour la plupart, des milieux populaires ; encourager et valoriser les pratiques autodidactiques et les projets éducatifs spontanément pris en charge par des groupes d'adultes et qui sont souvent le fait de gens désireux de préserver leur autonomie tout en développant leurs connaissances. Ceci implique que toutes les sources de diffusion d'information et/ou d'éducation doivent être mises à contribution : les media, mais aussi, les bibliothèques, les musées, les centres d'art, etc.

On les (les milieux populaires) a invités à oublier leurs croyances et leurs symboles collectifs, leurs savoir-faire et leur vision des choses, au profit d'une culture où le savoir et la technique supplécraient à toute croyance ou saresse. Il n'est pas exagéré, selon nous, d'affirmer que le principal résultat de l'éducation populaire comme de la formation de nombreux leaders populaires, a peut-être été jusqu'à ce jour d'assurer la pénétration de l'individualisme, du goût de la promotion individuelle, en milieux populaires. Pour bien des gens en effet, les cadres de l'éducation permanente et populaire ou de la formation politique n'ont-ils pas été le lieu où on a pu presque inconditionnellement leur vendre et leur inculquer les normes, les valeurs, les aspirations et les façons de vivre des classes moyennes?

Source : Guy Lafleur, *La promotion culturelle, collective des classes défavorisées*, I.C.E.A., mai 1975, p. 115.

Deux principes doivent gouverner la politique de l'éducation des adultes : son caractère ***compensatoire*** *à l'égard des défavorisés de toute nature et son caractère* ***déscolarisé****, non au sens d'Illich car il ne s'agit pas de supprimer les institutions d'éducation pour y substituer un champ diffus, mais dans le sens du changement radical de la relation didactique :* ***évolution*** *vers* ***l'autoformation assistée, la guidance démocratique, l'étude en petits groupes ad hoc****, l'approche par* ***projets interdisciplinaires*** *et l'effort cognitif accompli aux* ***lieux mêmes où se réalisent et se vivent les choses****.*

Source : Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 129.

Une conception démocratique de l'éducation des adultes devrait, selon la Commission, conduire à la reconnaissance des activités éducatives faites en dehors du réseau scolaire, soit par les milieux populaires et coopératifs, par les entreprises, les syndicats, les associations et corporations professionnelles ou autres. Guy Rocher, qui participa, il y a déjà presque 20 ans, aux travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, reconnaissait, dans l'un de ces ouvrages, la pertinence de l'éducation dispensée en dehors de l'école lorsqu'il écrivait: *D'une manière plus générale (...) il existe une grande variété d'expériences existentielles que le système d'éducation de demain devra intégrer. Cela suppose qu'on en vienne à reconnaître la qualité et la validité de ces diverses expériences et qu'on apprenne à compter avec leur efficacité pédagogique ou andragogique (...) bon nombre de ces expériences sont valables dans la mesure où elles sont vécues hors de l'école et même, dans un contexte qui est presque celui de « l'anti-école », c'est-à-dire dans un univers qui* **rompt** *avec la définition traditionnelle des objectifs et du climat de l'institution scolaire.*

Ouvrir les portes de l'école, faire en sorte que les compétences des institutions scolaires soient mises au service de la collectivité constituent un autre défi à relever dans les prochaines années.

Pour la Commission, transformer l'image et les pratiques en matière d'éducation des adultes implique donc le décloisonnement des formations, la concertation entre les différents intervenants en vue du développement (individuel, collectif et régional), la reconnaissance des acquis, la déscolarisation et la révision des rôles et des statuts des éducateurs d'adultes.

Le décloisonnement de l'éducation occupe une place de choix dans cette politique, car il suppose une remise en question des cloisons, parfois très étanches, entre les individus et entre les différents lieux où se donne une formation. Le décloisonnement exige un élargissement de la définition de la formation dite professionnelle et une ouverture beaucoup plus grande aux autres besoins, sociaux, culturels, politiques ou autres, des individus et des groupes. Nous y reviendrons, dans le quatrième chapitre de cette partie, en définissant de nouveaux concepts comme la formation reliée à l'emploi (formation professionnelle élargie), la « formation académique » et la « formation par projet ». Nous expliquerons aussi ce que nous entendons précisément par la déscolarisation, c'est-à-dire par la transformation des pratiques pédagogiques et par la démonopolisation des savoirs. Des propositions d'élargissement, quant aux modalités de reconnaissance des acquis, seront faites, en conformité avec notre priorité de valoriser et de « globaliser » les différentes expériences de vie des adultes, qu'elles soient ou non scolaires.

Enfin, transformer l'image et les pratiques en matière d'éducation des adultes passe par une nouvelle conception des rapports entre l'adulte et l'éducateur. Ce dernier voit son rôle, son statut et ses approches modifiés, en vertu des principes de « démonopolisation » du savoir d'une part, mais d'autre part du principe de l'autoformation où l'adulte et le groupe se retrouvent maîtres de leur projet. Cela suppose aussi, il ne faut pas négliger cet aspect, des relations plus étroites entre enseignement et recherche fondamentale ou appliquée et ou « participative ».

Cette remise en question exige un lien plus réel entre la théorie et la pratique, une compréhension plus grande entre les théoriciens et les praticiens, car inventorier les besoins spécifiques de groupes d'adultes, répertorier les expériences positives et développer de nouveaux outils pédagogiques relèvent du domaine de la recherche, tout autant scolaire qu'extra scolaire. C'est pourquoi il faudra mettre davantage l'accent sur la concertation de tous dans le domaine de l'éducation des adultes.

Notes

(1) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *L'État et les besoins de l'éducation*, extrait « L'éducation des adultes », rapport 1979-80, p. 165.

(2) Jean-Claude Forquin, « Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente », d'après un ensemble de publications de l'Unesco, *Humanisme et entreprise*, no 115, juin 1979, p. 5.

(3) *Ibid.*, p. 22.

(4) Voir entre autres, J.W. Botkin et al., *On ne finit pas d'apprendre*, (1980), G. Daoust et al., *Éducation et travail*, (1978), J.C. Forquin, *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*, (1979), H. Dauber et E. Verne, *L'école à perpétuité*, (1976), Gaston Pineau, *Éducation ou aliénation permanente*, (1977), etc.

(5) Gaétan Daoust, *De l'éducation des adultes à l'université permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, septembre, 1971, p. 10.

(6) J.C. Forquin, *op. cit.*, p. 9.

(7) Daniel Campeau et Jeanne Leroux, *La formation sur mesure*, tome I, Fédération des cégeps, Montréal, juin 1978, p. 24.

(8) J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *On ne finit pas d'apprendre*, rapport au Club de Rome, Pergamon Press, Paris, 1980, p. 45.

(9) *Ibid.*, p. 46.

(10) Guy Lafleur, *La promotion culturelle, collective des classes défavorisées*, I.C.E.A., mai 1975, p. 111-115.

(11) Guy Rocher, *Le Québec en mutation*, éditions H.M.H., Montréal, 1973, p. 176.

Chapitre premier

4.1 Le décloisonnement de l'éducation des adultes ou l'éducation continue...

Introduction

Le chemin qu'a pris l'éducation des adultes depuis déjà quelques années, nous conduit, à la suite des uns et en même temps que bien d'autres, à soulever la question de la structuration du monde de l'éducation, structuration héritée de celle qui existe dans la société. La parcellisation de la société en « monde du travail », « monde de l'éducation », « monde des loisirs », etc., a contribué à fragmenter l'image de l'homme et de la femme et, qui plus est, à opposer ces images. Pourtant, quel que soit l'univers, c'est toujours de l'être humain qu'il s'agit. Or, comme nous l'avons signalé, *l'être humain est un système ouvert et ne peut être considéré que dans son interaction avec son environnement, sa famille, sa communauté, la société et l'univers.*

L'enseignement, le travail, l'administration traitent l'homme (et la femme) comme un individu isolé et écartelé en fonction des besoins institutionnels.

Source : Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 440.

La division arbitraire de la vie entre l'âge de l'école obligatoire, l'âge de l'école postobligatoire, l'âge du travail et l'âge de la retraite, la compartimentation des savoirs en disciplines, programmes, matières, cours ainsi que la segmentation des marchés de travail ont contribué à ériger des cloisons, parfois très étanches, entre les individus et les différents « mondes » et, parfois, à l'intérieur même de chacun de ces « mondes ».

La démocratisation de l'éducation déborde de beaucoup la question de l'accessibilité. Que ce soit dans le monde scolaire, social, culturel, « associatif » ou du travail, la démocratisation de l'éducation passe par une ouverture plus grande aux adultes certes, mais, cela va de pair, nécessite un souci de répondre adéquatement et efficacement aux besoins divers d'apprentissage qu'ils ont suivant leur âge, leur travail, leurs engagements sociaux et culturels.

L'objectif du développement du potentiel humain appelle le **décloisonnement** de l'éducation. L'éducation a été trop longtemps au service d'impératifs dits économiques, mettant de côté du même coup, le **développement intégral** auquel chacun et chacune aspirent. Décloisonner l'éducation des adultes, c'est l'ouvrir sur une perspective d'éducation permanente.

Un tel projet a, bien sûr, un caractère éminemment critique. Non seulement en ce qu'il dénonce l'exclusivisme des intérêts et des idéologies des classes qui possèdent l'école, mais en ce qu'il annonce un avenir éducatif où l'acte de connaissance et d'action vise à transformer l'objet même qui doit être connu : l'homme, la société et le monde qui l'entoure. Affirmer la prévalence d'un objet à connaître et un avenir à créer différent du présent, vouloir substituer aux mécanismes de transmission des connaissances et d'adaptation sociale l'instauration de conditions nécessaires à d'imprévisibles apprentissages, courir le risque de la reconquête de la liberté de l'école, constitue un projet critique majeur. Comme le projet même de la libération de l'homme et les intentions premières de l'éducation.

Le décloisonnement de l'éducation des adultes est, nous l'admettons, un projet très vaste. Ce projet occupe une place très importante au sein des objectifs visés par la Commission. En effet, il touche tous les milieux intéressés par l'éducation et à l'intérieur de chacun de ceux-ci, les types de

formation, les programmes, les niveaux et les lieux de formation. Il débouche et s'appuie, en même temps, sur la reconnaissance des acquis, sur la transformation des pratiques pédagogiques et du rôle des éducateurs, et sur la concertation des différents milieux en vue du développement individuel et collectif. Le thème du décloisonnement est présent tout au long de ce rapport. Il est sous-jacent aux thèmes de l'accessibilité et de la participation. Nous avons voulu, dans ce chapitre, parler plus explicitement d'une philosophie du décloisonnement de l'éducation et proposer des moyens qui pourraient élargir une vision trop étroite de l'éducation des adultes.

La proposition de décloisonnement ou de globalisation demande à l'école et à la société d'inscrire l'éducation dans un nouveau paradigme : ouvrir l'éducation à la vie ; introduire dans le processus d'apprentissage les notions de globalité et de décompartimentation ; de fusion plutôt que fission ; d'expérience, de processus de vie et de contexte ; de différenciation, d'individualité et d'autonomie ; d'associations, de relations et de vie quotidienne ; de développement, d'intervention, d'action et de transformation ; etc.

Source : Michel Pichette, « Le décloisonnement des savoirs : un nouveau paradigme » dans *Le Devoir*, 28 août 1981.

Pour la Commission, décloisonner l'éducation des adultes ne signifie pas que tout est éducation, partout et en tout temps, mais plutôt que l'éducation est partout.

Le décloisonnement n'est pas un concept nouveau et notre réflexion s'est abondamment alimentée à la pensée de ceux qui ont écrit à ce sujet. Nous sommes conscients que nous n'avons pas épuisé la question. Nous soumettons des pistes, des réflexions et proposons quelques solutions, car nous croyons que l'on doit permettre à l'éducation de répondre de façon plus satisfaisante aux besoins des individus et de la société.

4.1.1 Une philosophie du décloisonnement

4.1.1.1 La formation globale : une finalité

La notion de « globalisation » est de plus en plus utilisée par les tenants de l'éducation permanente. Telle que l'a définie une équipe de chercheurs du Conseil de l'Europe elle *implique le concept de la prise en considération de la totalité de la personne dans la totalité de l'environnement*. L'éducation globale, *imbriquée dans les éléments de la vie quotidienne donne les moyens d'agir sur l'environnement*, comme toute éducation d'ailleurs, mais en plus, elle vise *délibérément à affecter toutes les situations qui limitent le développement de personnes, de groupes et de communautés*.

Le concept de « globalisation » s'oppose à celui de cloisonnement. Il fait appel à tous les agents éducatifs du milieu, y compris et d'abord à l'adulte lui-même. Nous souhaitons, par l'éducation, *mettre autour de la personne ou du groupe qui apprend un univers de possibles en laissant le droit à l'usager, à celui qui apprend, de dire ce qu'il veut apprendre dans les possibles*, et où, quand et comment apprendre.

On voit grand

L'histoire de l'éducation des adultes a toujours été caractérisée par une dichotomie entre les besoins « professionnels » et les « besoins socioculturels » et (...) l'histoire récente de nos sociétés (indique) une volonté de retour à l'homme considéré comme un tout.

Source : Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 51.

Nous devons apprendre pour vivre et d'une certaine manière, nous vivons comme nous vivons.

Source : Michel Pichette, « Le décloisonnement des savoirs : un nouveau paradigme » dans *Le Devoir*, 28 août 1981.

Les changements culturels, sociaux, technologiques, politiques, économiques, etc. se font à un rythme accru. Cette conjoncture rend encore plus urgente la nécessité de *brancher davantage (la) formation sur la vie*. Cette « connection » avec la vie signifie que celle-ci ne doit pas *être perçue uniquement comme le champ d'application des connaissances (mais) reconnue (...) comme le lieu où s'acquièrent un savoir et des aptitudes qu'on souhaite adéquats*. Chacun apprend par un bout de sa réalité ! Décloisonner l'éducation, c'est aussi admettre la transférabilité des savoirs de la vie dans l'activité de formation, et inversement.

4.1.1.2 L'éducation n'est le monopole de personne

La formation ne loge pas qu'à une enseigne

Le concept d'éducation permanente incite alors à refuser qu'une phase ou un lieu de formation soit donné comme une totalité, voire un monopole.

Source : Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Commission d'étude sur les universités, dans *Éducation permanente et perfectionnement des enseignants*, annexe V, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, p. 150.

xx

La formation globale n'est pas une vue de l'esprit. Elle vise essentiellement à donner aux hommes et aux femmes une plus grande prise de pouvoir sur ce qu'ils veulent apprendre, sur les moyens d'apprendre et sur leur environnement. En ce sens, la déscolarisation est un **moyen** de décloisonner l'éducation. Et en ce sens, également, les différents apprentissages qu'un individu peut faire tout au long de sa vie, ou qu'un groupe ou une collectivité peut choisir, *ne constituent pas une fin en soi : ils sont des* ***moyens*** *pour vivre, croître, se développer, changer, s'actualiser, soit comme individu, soit comme groupe, soit comme collectivité locale, régionale ou nationale.* Il importe, alors, de ne pas réduire ces moyens, et par là le développement de la personne et de la collectivité, en limitant l'éducation à un secteur en particulier. *L'éducation permanente ne se réduit pas à une scolarité permanente. (...) (Elle) plonge ses racines dans un milieu en permanence éducatif.*

On a eu tendance, au cours des dernières années, à assimiler l'éducation à l'école. Pourtant l'éducation n'a pas toujours été scolaire. *L'école (...) a récupéré bien vite cette réalité non scolaire de l'apprentissage pour en faire une activité balisée par des normes institutionnelles.* C'est pourquoi l'enseignement se retrouve aujourd'hui au coeur de la critique du projet d'éducation permanente. Et cette critique est internationale.

Abattre les cloisons, repenser les structures et les fondations.

Le décloisonnement du système scolaire doit d'abord s'opérer par une ouverture à et sur l'environnement. Et *une telle ouverture entraîne nécessairement des changements dans les structures d'organisation, de fonctionnement et de décision des établissements scolaires et de leurs groupements, ainsi que dans la conception même du travail éducatif.*

L'enseignement actuel de la jeunesse (...) agit comme si ses diplômes « finaux » devaient fournir une base solide pour tous les développements ultérieurs de la vie. Or, il fait tout le contraire de motiver les jeunes devenus adultes à reprendre des activités formatives, et, d'autre part, ne les pourvoit pas de méthodes ***d'autoformation****, laquelle se révèle la seule valable pour les adultes. Ceux-ci, s'ils surmontent la difficulté psychologique à se remettre à étudier, doivent alors apprendre à se former eux-mêmes, d'une manière responsable, ce qu'une école trop rigide ne leur a pas inculqué.*

Source : Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 71.

Ces transformations majeures qui doivent s'opérer dans et par l'école auront un impact important sur l'éducation de la jeunesse. En effet, si la formation initiale demeure ce qu'elle est, les jeunes devenus adultes ne pourront prendre en main leur propre développement. L'école doit initier les jeunes à l'autoformation. *L'école doit préparer à recevoir une éducation en dehors d'elle.* De plus, si elle ne transforme pas l'image qu'elle projette présentement, elle aura peine à attirer la jeunesse, une fois révolu l'âge de la scolarité obligatoire. Il faut inclure la formation des jeunes dans le débat de l'éducation permanente. Ce débat *suppose, entre autres, une cohérence étroite, une continuité entre l'éducation des jeunes et celle des adultes.* Située dans une perspective d'éducation permanente, l'éducation des jeunes prend une dimension différente. Cela signifie qu'aucune des phases de la formation n'est terminale.

Le système scolaire, nous l'avons dit, ne peut prétendre au monopole de l'éducation. Il ne peut répondre à tous les besoins de formation des individus et des groupes. Et ce n'est pas non plus son rôle. Il est nécessaire que le milieu scolaire soit plus souple et plus flexible à l'égard de l'éducation des adultes, et il doit harmoniser son intervention avec celle des autres ressources éducatives du milieu. Or, le système scolaire a eu plutôt tendance à se replier sur lui-même et à se structurer de telle façon que : *Apprendre y est synonyme de division, de cloisonnement, de fermeture : d'un côté, le savoir compartimenté en fonction des rôles sociaux et des spécialisations. Ce qui n'est pas sanctionné par l'école, ses bureaucraties loin des communautés, ses enseignements enrégimentés et ses experts, devient ignorance. Seule l'école détient le pouvoir de décréter ce qui est le savoir correct. C'est là son mandat social. C'est ainsi que l'école fait de nous des papillons qui finissent comme des cocons.*

Nous le verrons plus loin, la formation acquise en dehors de l'école, qui n'est pas sanctionnée par elle, est difficilement et rarement reconnue dans le système scolaire et sur les marchés de travail, alors que *depuis la seconde moitié de notre siècle, l'éducation non formelle et les actions éducatives non dirigées vers l'octroi d'un diplôme ont pris de plus en plus d'importance.*

4.1.1.3 L'intégration de l'éducation des adultes au système éducatif des jeunes ?

Réservé aux adultes.

Inscrire la formation de la jeunesse et celle des adultes dans une perspective de l'éducation permanente ne veut pas dire, à notre avis, qu'il faille intégrer l'éducation des adultes au système éducatif des jeunes. La Commission ne croit pas que l'on doive, sous prétexte de décloisonnement, enlever toute cloison entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes. Afin de préserver le caractère spécifique des approches pédagogiques et surtout des pratiques organisationnelles que réclame l'éducation des adultes, il convient de ne pas mêler inutilement les clientèles jeunes et les clientèles adultes. D'où le maintien du critère de l'âge (arbitraire, nous en convenons, mais nécessaire) dans la définition de l'adulte (mais non dans la philosophie de l'éducation permanente). La définition des objectifs, l'élaboration des programmes, le choix des approches pédagogiques de l'éducation des adultes appartiennent au adultes eux-mêmes. À trop vouloir *réaliser des économies d'échelle et simplifier l'administration*, on risquerait d'ignorer, encore une fois, les besoins particuliers et divers des adultes et de les subordonner aux besoins organisationnels de l'institution scolaire.

Il nous apparaît donc nécessaire de maintenir des services d'éducation spécifiques pour les adultes pour les raisons que l'Institut canadien de l'éducation des adultes (l'I.C.E.A.) a fort bien énoncées :

- *maintien de lieux où l'on puisse modifier les rapports entre l'école et la communauté par la diversification des modes d'utilisation des ressources (support à la promotion collective, promotion culturelle, programmes spéciaux, expérimentation de programmes réguliers).*
- *Organisation de services spécifiques pour les étudiants(es) adultes (accueil, évaluation, orientation, reconnaissances des apprentissages hors écoles).*
- *Possibilité d'avoir dans chaque institution publique un service qui voit à ce que l'ensemble des activités soient adaptés (sic) aux adultes.*
- *Étude et promotion de nouvelles voies d'accès des adultes à la formation comme le passage d'un niveau à l'autre par la voie professionnelle, la généralisation de clauses spéciales d'admission pour les adultes dans les cégeps et les universités, etc.*

Une mise en garde cependant s'impose : cette non-intégration ne doit pas servir de prétexte pour que *l'éducation des adultes devienne un secteur marginal soustrait aux exigences générales de qualité, de distances critiques et de conditions normales de travail.*

4.1.1.4 L'éducation des adultes n'est pas synonyme de formation « professionnelle »

Des fenêtres panoramiques sur une seule façade

Le système éducatif a trop longtemps été soumis aux impératifs des marchés du travail. Le travail, on en conviendra, occupe une place importante dans la vie de l'être humain, mais il ne comble pas tous ses besoins.

Une réflexion sur la formation professionnelle ne peut manquer de remettre en question le contenu et la finalité de la formation actuellement dispensée.
Or, cette formation est trop souvent axée sur les intérêts à très court terme de l'entreprise, c'est-à-dire sur des tâches précises et restreintes, au nom de l'adaptation nécessaire de la main-d'oeuvre aux réalités du travail.

Source : I.C.E.A., *L'école publique et la promotion collective*, no 4, octobre 1980, p. 6.

Les gouvernements fédéral et provincial, de même que les entreprises, ont mis sur pied, depuis environ vingt ans, des programmes de formation professionnelle pour les adultes. *Or, la rationalité de tous ces programmes axés uniquement sur la croissance économique entraîne : des choix de contenus et de clientèles discriminatoires tant pour les femmes que pour les personnes en chômage, les groupes d'immigrants(es), les agriculteurs et l'ensemble des travailleurs et travailleuses peu qualifiés(es).*

Nous avons déjà exposé, dans la partie précédente du présent rapport, les problèmes d'accès que rencontrent diverses catégories d'adultes, à ces différents programmes de formation (insuffisance des allocations, programmes plus souvent réservés à ceux et celles qui ont une formation initiale et de l'expérience dans l'option choisie, les ghettos masculins et les ghettos féminins, la formation en entreprise plus souvent réservée aux cadres, la formation « sur le tas » parfois non certifiée et non transférable pour les employés de production, les restrictions budgétaires des C.O.F.I., etc.). *Tout se passe en effet comme si la formation professionnelle n'était pas un droit des travailleurs et des travailleuses pour améliorer leurs conditions de travail et leurs conditions de vie, mais était plutôt un privilège accordé selon la conjoncture des demandes du marché du travail.*

Cette apparence d'équilibre entre emploi et formation, l'illusion du mécanisme des vases communicants – se trouve aujourd'hui dévoilée par les effets du ralentissement de la croissance.

Source : Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente*, « Le programme de Sienne », Strasbourg, 1980, p. 7-8.

On a longtemps laissé croire que, s'il y avait du chômage, c'était parce que les individus manquaient de qualifications. Maintenant, on croit de moins en moins à ce diagnostic. Le chômage, causé par le fonctionnement de l'économie, continue, en effet, de s'accroître malgré les programmes de formation existants.

Mais il reste que, pendant ce temps d'illusions, l'éducation des adultes, dans le monde scolaire et dans l'entreprise, s'est mise au service des marchés de travail, et on a développé la formation dite « professionnelle » au détriment, bien souvent, des autres secteurs de l'éducation. Et non seulement le système scolaire a isolé la formation dite « professionnelle » des autres secteurs de la formation, mais il l'a segmentée par niveaux étanches : l'apprentissage des métiers au niveau secondaire, l'apprentissage des techniques au niveau collégial et la spécialisation professionnelle au niveau universitaire. Or, ces « investissements éducatifs » apparaissent aujourd'hui moins efficaces qu'on ne l'aurait pensé.

Si ces programmes de formation à temps plein de la main-d'oeuvre permettent aux travailleurs (on a noté la sous-représentation des femmes : 32 %) de se qualifier et de se recycler techniquement, ils leur permettent rarement de trouver un emploi dans le métier appris. Ces programmes exercent surtout un rôle politique : une assistance sociale déguisée aux chômeurs semi-qualifiés dans des périodes où une conjoncture économique défavorable pourrait accroître le mécontentement et provoquer des crises sociales. Il n'y a pas de synthèse (et peu de rapports) entre les formations professionnelle et générale, synthèse nécessaire au développement d'un humanisme scientifique et historique.

Le décloisonnement de la formation reliée à l'emploi est d'autant plus urgent que c'est ce type de formation qui fournit au système scolaire la plus grande partie de la clientèle adulte, que ce soit au niveau secondaire, collégial ou universitaire. De plus, l'éducation des adultes ne peut réduire cette formation à une formation liée étroitement à la tâche *ou à sa seule fonction d'adaptation à une société en butte aux changements scientifiques et technologiques incessants*, ni ne peut se réduire à la formation dite « professionnelle ». Le décloisonnement exige qu'on élargisse la définition de la formation dite « professionnelle » et qu'on étende la formation de façon à répondre aux autres besoins des individus et des groupes. Nous y

reviendrons plus loin en définissant ce que nous entendons par une formation reliée à l'emploi qui est pour nous une « formation professionnelle élargie » ou « décloisonnée ». Nous voulons insister ici, à nouveau, sur le fait que les transformations, que nous souhaitons dans le domaine de la formation reliée à l'emploi, doivent avoir des répercussions sur celle des jeunes.

La structure de financement actuelle privilégie les demandes des entreprises et détermine la composition actuelle de la clientèle adulte.

Source : I.C.E.A., *L'école publique et la promotion collective*, no 2, octobre 1980, p. 11.

Il est temps également de décloisonner l'accès à cette formation, c'est-à-dire de faire en sorte qu'elle ne soit plus réservée, par son mode de financement et par ses critères d'admission et de sélection, à certaines catégories d'adultes.

Pour les travailleurs et les travailleuses, les changements technologiques, l'affaiblissement des secteurs d'activités traditionnels (textiles, cuir, chaussure), les fermetures d'usine, entraînent l'insécurité d'emploi, la déqualification de leurs connaissances, le chômage et l'appauvrissement. La formation professionnelle est donc l'un des moyens par lequel ils peuvent se prémunir contre certaines conséquences néfastes des soubresauts économiques. Et cela est particulièrement vrai en période de crise économique. La formation professionnelle est donc une nécessité et un droit. Il y a des acquis à consolider. Les programmes actuels en sont, malgré leurs faiblesses évidentes. Il faut élargir l'accès à ces programmes et en libéraliser les critères d'admission.

Décloisonner l'accès à la formation reliée à l'emploi signifie également « désexiser » ce type de formation, rejeter les barrières érigées entre la formation réservée jusqu'à maintenant aux hommes et celle qui est réservée aux femmes.

Son rôle (de l'entreprise) dans l'éducation des adultes est inéluctable, surtout si l'on veut appliquer le principe selon lequel toute formation exige d'aller à la vie même, d'apprendre « là où les choses se passent ». Mais il y a conflit plus ou moins marqué, selon les pays et le degré du progrès des relations sociales, entre développement du travail et programme d'éducation, entre formation nécessaire à l'entreprise et accomplissement personnel, entre les structures hiérarchiques de l'entreprise et les tendances à la démocratie industrielle.

Source : Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 138.

Il n'est pas question, pour nous, de confier l'entière responsabilité de la formation reliée à l'emploi à un intervenant en particulier. Les ressources de chacun doivent être mises au service du développement individuel et collectif, ici comme ailleurs. L'école et l'entreprise, plus que jamais, sont appelées à collaborer à l'élaboration des objectifs, des programmes et des contenus de formation, sans oublier que les travailleurs et les travailleuses ont aussi leur mot à dire. L'intérêt de ces derniers ne peut être défendu que par eux-mêmes.

Dans un système où l'éducation des adultes doit se réaliser dans les lieux mêmes de la vie sociale où se développent et se pratiquent les acquis de la connaissance, l'entreprise doit assumer un rôle de facteur éducatif. Elle comporte, en effet, les équipements, les processus de production et les ressources humaines dépositaires de connaissances et d'expériences sociales et techniques qui doivent pouvoir être mis au service de l'éducation (qu'il s'agisse des jeunes ou des adultes), même au-delà du personnel employé par l'entreprise (...). Il est évident que « l'entreprise éducative » ainsi conçue serait facteur de désaliénation du travail, à la condition qu'elle comporte la pratique authentique d'une concertation démocratique interne.

Le décloisonnement de la formation reliée à l'emploi s'applique également à la formation en entreprise.

4.1.1.5 Les besoins de formation

Nous venons de le voir, il existe, en matière d'éducation des adultes (et l'éducation des jeunes est aussi touchée par ce problème), un cloisonnement qui freine le développement des individus et des collectivités. Or, rappelons-le, l'être humain n'est pas, lui, compartimenté. C'est au système éducatif à s'adapter à cette réalité, et non l'inverse.

Le jour où la théologie devint l'apanage des clercs et se réfugia dans les écoles et que les pasteurs leur confièrent la responsabilité des recherches sur la vie de foi, commença de s'élaborer une théologie de théologiens, beaucoup plus qu'une intelligence de la foi du peuple croyant. On assista bientôt à l'émiettement des « disciplines » et on commença à former des dogmaticiens, des moralistes, des canonistes, des scripturistes spécialistes de l'Ancien Testament, d'autres du Nouveau, qui en vinrent à s'ignorer pratiquement les uns les autres et à ériger entre leurs « savoirs » des cloisons de plus en plus étanches. Les rapports avec la vie et les situations des croyants devinrent de plus en plus lointains et abstraits, perturbés même par la substitution aux problèmes réels des concepts et des théories des théologiens d'école. Les résultats en furent souvent désastreux. Qu'on songe seulement aux conséquences sur la vie de millions d'hommes et sur le destin des sociétés occidentales des théories sur la rédemption, des spéculations sur les fins dernières, les péchés originel, mortel et véniel, la « morale » sexuelle, les indulgences, etc.

Source : Gaëtan Daoust, *De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, septembre 1971, p. 22.

La lecture, l'écriture et le calcul ne sont pas des « besoins humains innés » mais des apprentissages rendus nécessaires par des développements collectifs historiques, mais ces apprentissages obligés peuvent aussi être des moyens utiles pour le développement de projets personnels, pour développer l'expérience et la qualité de sa vie personnelle. Et lorsque des demandes individuelles *convergentes se multiplient, elles tendent à devenir* collectives et historiques à leur tour, et le système de formation finit par s'y accommoder comme à de nouveaux types de développement qu'il faut servir par des formations adaptées — *si* le système est conçu et géré pour y être sensible. C'est bien là le grand défi à relever : celui de concilier les réponses à plusieurs paliers de besoins à la fois, pour servir divers ordres de développement sans en sacrifier aucun.

Source : Ministère de l'Éducation, D.G.E.A., *Éducation des adultes et développement*, Avis à la C.E.F.A., mai 1981, p. 72-73.

Les besoins et les valeurs des adultes ne peuvent être formulés en fonction du système productif seul. Les besoins sont souvent le signe visible des problèmes. Qu'ils soient dans un cadre de démarche individuelle, dans un cadre d'entreprise ou dans un cadre de vie associative, les adultes qui identifient des besoins de formation envisagent toujours leurs activités éducatives en fonction d'un projet concret, enraciné dans le contexte de vie immédiat : le désir d'apprendre témoigne d'une volonté de développement personnel (volonté d'améliorer ses conditions de vie, d'être mieux informé, d'être plus autonome...), de développement social (besoin de mieux accomplir l'un ou l'autre des rôles sociaux : citoyen, consommateur, parent, volonté d'amorcer une action collective nouvelle, etc.) ou de développement professionnel (première entrée ou retour sur les marchés de travail, désir ou obligation de changer d'emploi ou nécessité de perfectionnement pour le conserver...).

La Commission croit, cependant que c'est aux administrateurs et aux praticiens de l'éducation des adultes d'assurer, par un assouplissement des normes administratives et des politiques, un élargissement des possibilités de réponses à ces besoins en termes de contenus. Ainsi, par exemple, dans notre consultation régionale, nous avons rencontré des agriculteurs qui avaient demandé des renseignements sur le zonage agricole et à qui on a aussi offert des cours de « travail en équipe », d'animation et d'expression orale. Au terme de ces activités, ils se sont reconnus plus habiles, non seulement à comprendre le zonage agricole, mais à intervenir auprès des autorités à ce sujet.

Le système scolaire possède une expérience importante en matière de formation sur mesure ou de formation liée à l'action, qui sont des approches de développement centrées sur les problèmes des adultes. Il devrait élargir ce type d'approche pour élaborer des objectifs, des programmes et des contenus de formation[illegible].

Les besoins des adultes et de la société sont multiples. *Répondre* **à la fois** *à des besoins de développement* **collectifs** *(nationaux ou régionaux) ou sectoriels* **et** *à des besoins de développement* **personnels** *au moyen d'un même projet de formation*[illegible], constitue un des défis majeurs que le système éducatif doit relever : *car même si une formation donnée et reçue est motivée par tel développement collectif, elle doit aussi avoir une signification au moins partielle pour le développement personnel des adultes qui l'acquièrent. La formation doit être rendue pertinente, significative et utile/fonctionnelle pour le développement personnel de l'adulte, même lorsque cette formation est jugée importante (ou même rendue obligatoire), d'abord en raison de son lien étroit avec tel développement collectif visé comme priorité au palier national ou au palier régional.*[illegible]

C'est pourquoi, le décloisonnement des types de formation s'impose. Ce sont les solutions, les réponses aux besoins individuels et collectifs et leur interaction dynamique qui doivent orienter l'élaboration des programmes de formation.

4.1.2 Le décloisonnement des types de formation

4.1.2.1 Le décloisonnement des programmes institutionnels

Des vêtements qui n'ont pas grandi avec celui qui les porte.

La structuration actuelle des programmes offerts aux adultes reproduit de façon quasi systématique celle des programmes de l'enseignement « régulier », *une sorte de caricature (...) poussant à l'extrême, tant la course aux diplômes et la promotion individuelle, que l'extension de tout contenu non techniquement et immédiatement requis par l'employeur.*

Or, il apparait de plus en plus souhaitable que les programmes de formation et les contenus se dégagent de cette influence trop restrictive et limitative du développement de l'adulte. *L'adaptation des contenus de formation aux préoccupations et intérêts des divers milieux sociaux* s'impose désormais. L'éducation des adultes doit se libérer du modèle institutionnel que lui a imposé l'éducation « régulière » et ce, aux différents niveaux d'enseignement. Il nous semble que l'enseignement des « jeunes » gagnerait à se modeler sur les principes de l'éducation permanente. En effet, *les règles de la distribution en disciplines, inventées par l'école, ne parvient pas à ordonner la variété des besoins de formation que les hommes éprouvent dans leur travail et dans leur vie.*

L'éducation des adultes n'y échappe pas. Au professeur de l'élémentaire ou du secondaire qui, après huit ou dix ans d'enseignement, doit soudain s'adapter à un nouveau programme, au directeur de personnel d'une petite entreprise qui veut parfaire ou systématiser ses connaissances en relations de travail, à l'infirmière qui aura à travailler demain dans un centre de santé communautaire, l'université fait l'offre invariable de ses 90 crédits, en bloc ou en pièces détachées mais ajustables de 30 crédits.

Source : G. Daoust, P. Bélanger, *L'université dans une société éducative*, Montréal, Les Presses de l'université de Montréal, 1974, p. 109-110.

Il ne s'agit pas ici de transformer l'éducation des adultes en une immense « cafétéria » où chacun se compose un menu d'éléments plus ou moins disparates, *sans qu'aucun principe de synthèse ne permette la cohérence de l'ensemble.* Mais nous croyons qu'*entre les extrêmes des filières rigides et du régime de « cafétéria », il a place pour bien des adaptations individuelles.*) Le décloisonnement appelle une certaine souplesse. D'ailleurs, de nombreuses voix se sont fait entendre en ce sens, au cours des dernières années. En effet, il apparaît de plus en plus clairement aux organismes internationaux (O.C.D.E., Unesco), aussi bien qu'à des employeurs, des syndiqués et des praticiens de l'éducation populaire et scolaire, qu'on ne peut plus faire entrer dans des « boîtes » toutes faites les besoins éducatifs des adultes.

De plus, la réflexion actuelle milite en faveur d'approches plus larges et d'articulations plus souples de la formation générale, à l'intérieur des formations reliées au travail. Il en va de même pour les formations reliées à la vie associative qui doivent parfois intégrer des contenus dits professionnels. A ce sujet, on pourrait citer l'exemple d'adultes s'initiant à la radio communautaire et qui sont appelés à apprendre des contenus techniques. On reconnaît que l'individu adulte est une personne globale et non morcelée, bien qu'ayant des besoins divers suivant son âge et ses pratiques de vie et de travail.

La formation des adultes doit abandonner les clivages actuels (séparation des formations générale, professionnelle ou socioculturelle) et tendre à compléter la formation d'un individu selon un rythme qui lui est propre.

Source : Conseil du statut de la femme, *Mémoire* présenté à la C.E.F.A., décembre 1980, p. 100.

Une approche centrée sur les étudiants et visant à résoudre leurs problèmes peut permettre l'appropriation, par l'individu, de la transformation des connaissances et de la culture.

Il faut prévoir un système d'éducation des adultes permettant aux adultes de demeurer centrés sur leurs problèmes et de requérir tous les apprentissages nécessaires à leur solution, de réaliser des apprentissages qui ne seront pas limités aux contenus informatifs ou techniques stricts, mais produiront des capacités réelles de maîtrise de vie et de transfert à d'autres situations analogues. C'est pourquoi la Commission préconise une formation élargie par une interpénétration des différents types de formation jusqu'à maintenant isolés les uns des autres.

Ainsi, la formation dite « générale » devrait intégrer l'apprentissage de techniques manuelles, de connaissances reliées aux marchés de travail et une formation sociale et culturelle. **Nous entendons ici, par formation « générale », celle qui conduit vers une spécialisation professionnelle.** Elle est donc dispensée aux niveaux secondaire et collégial.

La transformation de la formation professionnelle est peut-être une des tâches les plus difficiles, parce qu'elle se situe dans la réalité la plus déterminante de notre vie quotidienne : celle du travail.

Source : Ettore Gelpi, *La formation professionnelle des adultes dans le contexte de l'éducation permanente*, Unesco, janvier 1977, Miméo, p. 7.

La formation dite « professionnelle » doit aussi élargir ses horizons. Nous lui avons préféré la formulation : « formation reliée à l'emploi », à cause de la confusion sémantique du terme « professionnel » et de la voie étroite dans laquelle on a trop longtemps maintenu ce type de formation. D'une part, « professionnel » désigne, dans le système actuel, les voies de sortie de chacun des niveaux d'enseignement, par opposition à la formation « générale » qui, elle, doit conduire d'un palier à un autre jusqu'à la spécialisation universitaire qui forme les « professionnels ». D'autre part, l'enseignement dans le domaine de la formation dite « professionnelle » se *veut trop souvent pragmatique, efficace, spécialisé, à objectifs les plus étroits possible pour garantir la validité de la qualification (« job relevance ») et la réussite dans le minimum de temps.*

L'objectif est donc de ne pas séparer les deux domaines. Une « formation générale » coupée d'objectifs de formation professionnelle ; une formation professionnelle limitée à l'acquisition la plus « économique » possible d'un savoir-faire sont également mystificatrices.

Source : Faust, J. Jacob, M. Rochart, « Enquête » dans la revue *Esprit*, no 10, oct. 1974, p. 496.

La formation de l'homme, il ne semble pas inutile de le rappeler, exige autre chose que la maîtrise des techniques et l'acquisition des savoirs professionnels. La formation ne vise pas un emploi, mais un (des) individu(s). Il faut cesser d'opposer « formation professionnelle » et « formation générale ». La formation reliée à l'emploi doit permettre aux travailleurs et aux travailleuses ***de développer leur compétence fondamentale pour participer aux décisions, en se situant mieux dans l'environnement économique, social et politique, afin d'agir sur la finalité du travail, l'environnement, les structures politiques, économiques et sociales.***

La D.G.E.A. procède actuellement à des expérimentations qui s'inspirent de ces orientations : elle est en train d'élaborer des contenus d'apprentissage, en formation générale, qui ne sont pas du type disciplinaire et elle est en train d'introduire, dans ses programmes de formation professionnelle, des objectifs d'acquisition d'habiletés de base polyvalentes, i. e. transférables à plus d'un milieu et valables en dehors même du milieu de travail.

Source : Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Éducation des adultes et développement*, Avis à la C.E.F.A., mai 1981, p. 42.

Élargir la formation reliée à l'emploi ne veut pas dire qu'on imposera des cours de philosophie ou de français, au niveau collégial par exemple, sous prétexte d'élargir la formation des adultes, ni qu'on allongera la durée de la formation. Mais les objectifs et les contenus trop étroits seront révisés dans le but de donner aux adultes une formation qui leur permette de prendre en main, et d'une façon critique, leur propre développement, *afin que ceux qui produisent cette « croissance économique » puissent mieux la comprendre, pour s'assurer de participer à ses « fruits ».*

L'éducation des adultes doit tenir compte des exigences de la société, mais aussi des besoins *qui ressortent de l'analyse globale de la situation dans laquelle (l'individu) se trouve en liaison avec ses aspirations profondes.* Il importe de placer l'adulte dans différents contextes de réinvestissements de sa formation, afin d'assurer une certaine transférabilité des savoirs et des compétences, de telle sorte qu'il puisse affronter des situations nouvelles et acquérir et développer les *connaissances, qualifications, attitudes ou comportements propres à contribuer à l'épanouissement intégral de la personnalité.* Ceci pouvant lui faciliter une *insertion consciente et efficace dans le monde du travail.*

C'est l'avenir économique qui sera entravé par ces programmes de « training » de courte vue bloquant le développement et l'apport créateur de la force de travail de toute la population, bloquant la possibilité pour tous de jouir également des biens et services produits.

Source : Institut canadien de l'éducation des adultes, *Mémoire présenté à la C.E.F.A.*, décembre 1980, p. 43.

Concrètement, cela signifie que la formation reliée à l'emploi, en plus de l'acquisition de connaissances techniques reliées à des fonctions de travail dans un champ d'activité, doit comprendre l'acquisition de connaissances sur la situation historique, économique et sociale du milieu de travail et/ou de la région. Il s'agit de faciliter chez l'adulte la compréhension de la réalité sociale, afin de lui donner du pouvoir sur cette réalité. La formation reliée à l'emploi, telle que nous la définissons, ne règle pas tous les problèmes que nous avons énumérés précédemment, mais elle contribuera à les réduire.

Elle contribuera, entre autres, à répondre aux besoins des individus en les rendant plus autonomes, plus critiques et à faciliter le développement individuel et collectif.

Nous savons que l'école ne crée pas des emplois, mais nous savons également qu'elle peut, si elle sait prévoir à long terme, équiper les individus pour qu'ils puissent faire face aux défis de la vie, y compris celui de trouver un emploi, et patrons et syndicats, que ce soit dans le cadre de la formation en entreprise ou dans celui de la formation de type scolaire, sont appelés à collaborer très étroitement à ces transformations.

Ce sont de telles approches qui mettront fin au préjugé selon lequel les connaissances acquises par le canal de l'enseignement général sont plus complètes et ont plus de valeur que celles qui sont acquises dans la préparation et l'exercice de certaines techniques ou métiers.

Pour éliminer les distinctions artificielles entre la formation générale, sociale et culturelle et la formation de type professionnel, il faut, dans toute activité éducative entreprise par un adulte, faire intervenir les dimensions de la vie sociale, économique ou professionnelle, requises pour la solution d'un problème donné.

Devant l'impasse où nous conduit ce morcellement et constatant la déshumanisation des savoirs, nous ne savons rien de mieux, plutôt que de renoncer à nos sécurités, à nos privilèges et à nos ignorances de spécialistes, que préconiser la rencontre de nos particularismes et inventer le mythe du multidisciplinaire.

Source : G. Daoust, *De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, septembre 1971, p. 23.

Les enseignements de base doivent être développés et redéfinis par rapport à des « qualifications clés » plutôt que par rapport à des distinctions telles que formation générale, formation technologique, formation professionnelle, distinctions qui renvoient plutôt à la division du travail social qu'à des préoccupations éducatives.

De plus, on a vu, au cours des dernières années, se multiplier le nombre des programmes ou disciplines offerts aux différents niveaux d'enseignement. C'est ainsi que, par exemple, si le diplômé en éducation physique régnait en son domaine il n'y a pas si longtemps, il doit aujourd'hui le partager avec l'enseignant spécialisé en éducation physique, le récréologue, le technicien en loisirs, et quoi encore ! Et ce, que le territoire à desservir soit grand ou petit...

On aura ainsi créé d'autres « disciplines », comme en biochimie ou en sciences sociales, et on assistera au développement de nouveaux départements ou sections (de socio-politique, d'andragogie, de psycho-linguistique, etc.) aussi étanches que leurs devanciers. On aura ainsi apporté à un problème épistémologique et culturel inquiétant une solution d'ordre administratif.

Source : G. Daoust, P. Bélanger, *L'université dans une société éducative*, Les Presses de l'université de Montréal, Montréal, 1974, p. 192.

Au niveau universitaire des tentatives de « bi-tri-pluri-multi-inter-disciplinarité » ont été faites, à tel point que *la multidisciplinarité est devenue une nouvelle discipline universitaire*. En fait, la multidisciplinarité se caractérise par une **juxtaposition** des savoirs plutôt que par un véritable décloisonnement.

Aussi longtemps que l'on maintiendra dans les universités et aux autres niveaux de l'école qui s'y préparent, un régime de formation établi essentiellement sur la distinction des disciplines et la rigueur de leurs méthodologies particulières, on continuera sans doute à contribuer aux « progrès » scientifiques remarquables qu'a connus un Occident préoccupé de la conquête et de la maîtrise de la nature, mais à ériger aussi des savoirs hermétiques acquis et possédés par des classes particulières entre lesquelles la communication restera aussi difficile. Et le problème de la jonction de la vie réelle, de la société essentiellement mouvante et polymorphe avec ce savoir atomisé, le problème de plus en plus aigu des relations entre l'Université et la société restera entier.

L'Université Laval, dans son *Projet Laval*, propose une plus grande souplesse des programmes du premier cycle.

Il s'agit de s'assurer que les programmes soient assez souples et adaptés pour permettre à tous les étudiants, et notamment aux adultes, de choisir les

activités pédagogiques qui contribuent vraiment à leur progrès intellectuel dans le respect des objectifs généraux des cycles d'études et des objectifs de chaque programme. (...) Les cours de « formation fondamentale » dans un champ d'étude donné, permettraient à certains étudiants d'entrer à l'Université par une voie plus large que celle d'une discipline déterminée, et de préciser ensuite progressivement leur orientation vers une spécialité.

Cela signifie, entre autres, des programmes d'études libres au premier cycle. C'est-à-dire que l'étudiant pourrait constituer son propre programme de cours en respectant une certaine cohérence et des objectifs définis. Cela suppose certaines conditions: que les règles du jeu soient clairement définies; que ce choix d'un programme libre puisse se faire au début ou en cours d'études; que des étapes de bilan et de planification soient prévues; qu'un encadrement adéquat soit fourni aux étudiants qui suivent cette voie; qu'une responsabilité réelle, autre que *celle d'un estampilleur de formulaires de choix de cours* puisse être confiée aux professeurs-conseillers.

Bref, à première vue, cette formule présente de l'intérêt, mais quand on constate que les étudiants inscrits aux cours du soir au département des relations industrielles de l'Université Laval ne peuvent se faire reconnaître ces crédits dans le cadre du baccalauréat en relations industrielles offert le jour, on peut penser que la création des programmes d'études libres n'est pas chose faite.

4.1.2.2 Le décloisonnement des niveaux « institutionnels »

Il apparaît urgent à la Commission de procéder au décloisonnement des filières de formation, afin de favoriser « l'intégration verticale ». *On appelle ainsi la réalisation de l'harmonie et de la cohérence entre les différents stades de l'éducation d'un homme. Traditionnellement, ces stades sont les différents cycles d'enseignement: le primaire, le secondaire et le supérieur; à l'intérieur de ceux-ci, on trouve habituellement des filières relativement étanches (secondaire général, technique et professionnel, supérieur universitaire et non universitaire).*

La question de tenter d'accorder les niveaux s'inspire d'une volonté:

- de freiner la concurrence;
- de bien identifier les responsables de telle ou telle intervention;
- d'éviter le dédoublement;
- d'harmoniser le système;
- de répondre le plus adéquatement possible aux besoins de formation des adultes.

La Commission croit qu'une saine autonomie est nécessaire aux institutions pour se développer et, à ce sujet, elle fait siens les propos de la Commission Angers:

En fait, l'autonomie est de plus en plus reconnue comme un principe de gestion applicable à toute organisation et qui vise à rapprocher les décisions de leurs lieux de réalisation et d'impact. Ainsi formulée, cette notion d'autonomie est indissociable de celle de responsabilité qui s'appuie sur une préoccupation constante des résultats à produire en fonction des besoins des usagers et de l'évaluation de leur satisfaction. L'autonomie est également une condition de la solidarité, c'est-à-dire de cette disponibilité à partager des ressources, disponibilité essentielle à la viabilité de la coordination.

Bref, l'autonomie qualifie la nature des rapports entre divers niveaux d'autorité plutôt que de postuler tel ou tel type de structure. Principe et

moyen pour susciter des dynamismes locaux et personnels et pour favoriser des réflexes de mise en commun, ce concept d'autonomie ne saurait en aucun cas servir d'alibi à l'inaction ou à l'impuissance gouvernementale ou, pour l'université, de paravent pour se soustraire à des contrôles ou à des contraintes qu'on demande par contre aux autres agents sociaux d'accepter.

Il y a incompatibilité, présentement, entre l'éducation des adultes et la structuration du monde de l'éducation en niveaux scolaires, chacun prisonnier d'un certain nombre de contraintes et d'oppositions. Tout se passe comme s'il y avait trois systèmes d'éducation des adultes. Cette stratification entraîne deux conséquences. La première, c'est une tentative, de la part de chacun des niveaux d'enseignement, de se tailler une place toujours plus grande dans l'éducation des adultes. Cette concurrence entre les niveaux s'oppose au projet de l'adulte. Celui-ci, s'il a un projet bien défini, se trouve en face d'intervenants-vendeurs, promoteurs de l'éducation des adultes, qui tentent de faire coïncider son projet avec un programme du niveau qu'ils représentent. Ces niveaux d'enseignement étant régis, par ailleurs, par des règles qui n'ont pas été établies en fonction de l'adulte.

La deuxième conséquence, c'est la confusion qui existe entre les niveaux scolaires. Un bon nombre d'activités (cours de relations humaines, langues, comptabilité, etc.) se dispensent aux trois niveaux et parfois par le même éducateur. Et l'étudiant qui passe d'un niveau d'enseignement à un autre dans la même matière, se voit imposer des recommencements inutiles en se faisant servir l'argument du « ce n'est pas du même niveau ».

La complémentarité des phases et leur interdépendance signifient encore qu'il est inadéquat, et par ailleurs vain, de vouloir tout enseigner dans une phase ; si les choses sont mieux à leur place dans un stade ultérieur, pourquoi vouloir les enseigner plus tôt ? Le principe de complémentarité des phases devrait aussi conduire à exclure les doubles emplois encore si fréquents dans l'éducation. Ne pas vouloir tout dire et ne pas redire inutilement, c'est là un principe d'économie bien nécessaire quand tant de richesses sont offertes à celui qui veut apprendre.

La scolarisation, sous forme de niveaux, devient un critère pour la vie entière de l'individu, non seulement pour son plein épanouissement à l'intérieur du système éducatif qui existe et auquel il doit recourir, mais aussi pour le plein développement, en tant qu'individu, dans son travail. Le niveau sert d'étiquette, de critère pour l'emploi. L'étudiant aura donc tendance à aller chercher ses « crédits » au niveau de scolarité le plus élevé, surtout lorsque le même cours est offert par plus d'un niveau. Or cela signifie des frais plus élevés tant pour l'État que pour l'individu*.

Le décloisonnement des niveaux de formation est aussi une question d'accès. Dans les régions rurales ou semi-rurales, il n'est pas toujours facile pour les adultes d'avoir accès aux ressources éducatives de tous les niveaux. Le fait de rattacher la formation à un niveau devient alors discriminatoire. En effet, dans ces régions, les commissions scolaires sont beaucoup plus présentes que les universités. Les adultes reçoivent donc une formation dite « secondaire », alors que d'autres adultes de régions qui ont plus de ressources peuvent souvent avoir accès à une formation similaire au niveau universitaire. Et l'on connaît la « valeur » sociale attachée à chacun des niveaux d'enseignement.

* Les calculs ont été faits pour l'année 1979-80. Ils ont été établis pour 15 heures d'anglais langue seconde, sur la base des groupes, à savoir le nombre d'étudiants en fonction du coût direct ; le coût indirect de l'infrastructure a été négligé. Or, ces 15 heures coûteraient, au niveau de la commission scolaire, 15 $ à l'État et 5 $ à l'individu, contre, au niveau collégial, 0 $ à l'État et 23 $ à l'individu ; enfin, au niveau universitaire il en coûte 82 $ à l'État et 20 $ à l'individu. Les calculs concernant le coût, au niveau universitaire, sont faits sur la base suivante : l'État paie 2 700 $ environ à l'université pour un étudiant à plein temps (30 crédits) en sciences humaines.

Les savoirs ne sont pas des autoroutes ; ils sont un type de stations de service parmi d'autres le long des autoroutes ; je m'en sers quand j'en ai besoin.

Source : un intervenant au colloque de la C.E.F.A., mai 1981.

De plus, il faut reconnaître que les *besoins de la personne sont aussi de plusieurs niveaux et revêtent dans sa vie des significations et des importances diverses*. Il convient alors de permettre à l'adulte d'aller chercher les réponses à ses besoins là où elles se retrouvent, donc, idéalement, de lui permettre de poursuivre des études à plusieurs niveaux à la fois, si bon lui semble. Il faut, également, promouvoir un décloisonnement horizontal. Il n'est pas possible, actuellement, de suivre des cours, durant une même session, dans deux établissements de même niveau. De telle sorte que, si un adulte désire suivre tel cours dans tel cégep et tel autre cours dans tel autre cégep, il devra choisir un seul cégep et remettre à plus tard son second cours, en espérant qu'il lui soit possible de s'y inscrire à une session ultérieure. Bien sûr, il existe le système des « commandites », mais il manque encore trop de souplesse.

La Commission ne retient pas l'idée d'établir nécessairement un rapport entre un niveau d'enseignement et des capacités intellectuelles à développer. Cette base de rationalisation apparaît fragile, car la détermination d'une mission propre à chaque niveau ne résiste guère à l'analyse, si l'on tient compte des capacités intellectuelles à développer aux niveaux primaire, intermédiaire ou supérieur. Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de critères suffisants pour juger de tout ce qui est d'un niveau scolaire plutôt que d'un autre. On les juge, les uns par rapport aux autres, par rapport à des fonctions, ou encore en fonction de l'histoire ou de l'état de nos connaissances. Il y a des niveaux aussi, parce qu'il y a une carence dans nos connaissances en didactique. Ainsi, il fut un temps où la théorie des ensembles s'enseignait au niveau universitaire; puis, à l'analyse, on s'aperçu que c'était la base de la logique et cette théorie est maintenant enseignée au premier cycle du primaire.

Nous ne nions pas l'importance des niveaux au point de vue administratif, mais affirmons l'importance de pouvoir, au plan individuel, orienter les adultes selon leurs besoins. D'ailleurs, on pourrait affirmer que l'éducation des adultes est « transniveaux ». Si l'on privilégie « l'approche problèmes » à « l'approche situation de vie », un adulte a, la plupart du temps, des besoins éducatifs qui renvoient à différents niveaux de formation.

Reconnaissant cette réalité, bien des services d'éducation des adultes ont organisé, afin d'établir un rapport entre le savoir théorique et le savoir d'expérience, des cours d'appoint, des séminaires d'intégration ou des modules de rattrapage; toutes choses qu'on peut relier à un encadrement adéquat et décloisonné des étudiants.

Cette conception unique signifie qu'au-delà des différences de personnalité, d'opinions et de compétences, naturelles et nécessaires, on reconnaît à chaque individu la même valeur humaine intrinsèque et les mêmes droits à recevoir le plus haut degré d'éducation qui lui convient et à s'accomplir dans les voies qu'il a choisies.

Source : L. d'Hainault, « L'interdisciplinarité et l'intégration », dans *Éducation permanente et perfectionnement des enseignants*, annexe VIII, Université de Montréal, Faculté d'éducation permanente, p. 174.

Il ne s'agit pas, cependant, d'affirmer que tous les niveaux doivent offrir le même type d'enseignement, mais de comprendre que « les fins ultimes sont communes pour l'ensemble du système éducatif, qu'il s'agit de construire la société selon une conception unique de l'homme. »

Si l'on vise l'intégration (horizontale et verticale) et la cohérence, il importe *de définir une politique globale commune et de focaliser tous les aspects de l'éducation sur les fins définies conformément à cette politique globale*. Il importe également d'établir des ponts facilitant aux individus le passage d'un niveau à un autre. *Dans cette perspective, les différents organes de l'éducation auront, bien entendu, des fonctions propres, mais celles-ci seront des contributions spécifiques à la réalisation des fins communes et seront mutuellement cohérentes, car elles découleront d'une répartition harmonieuse de l'effort global d'éducation. Le degré de centralisation du système éducatif, décidé dans la politique éducative, déterminera le niveau où se définira et se coordonnera cette politique globale commune; il déterminera aussi ses limites et sa portée. Dans un système très centralisé,*

Le coût d'une coordination des efforts dispersés n'est rien comparé aux économies que permet de réaliser une approche intégrée d'éducation permanente.

Source : Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente*, « Le programme de Sienne », Strasbourg, 1980, p. 34.

la politique de globalisation et de coordination sera l'affaire de l'État ; dans un système très décentralisé, elle se fera au niveau local : il sera alors indispensable de créer un organisme de coordination favorisant la cohérence entre les actions éducatives menées dans les différents sous-systèmes locaux.

La Commission retient un système décentralisé. C'est pourquoi elle entend proposer des mécanismes de concertation sans lesquels le décloisonnement des niveaux d'enseignement n'apparait pas possible. La concertation permettrait également de *développer de multiples relations entre les ressources éducatives institutionnelles et non institutionnelles*. Nous en reparlerons.

Prenons un exemple pour illustrer une forme de décloisonnement qui appelle la concertation : les cours d'anglais, langue seconde. L'organisme central de l'éducation des adultes, ayant défini les objectifs et le contenu d'un cours d'anglais langue seconde, pourrait déterminer à quel niveau ce cours sera « crédité ». Au plan régional, les différents intervenants, selon les critères qu'ils se sont donnés, s'entendraient pour confier ce cours aux ressources disponibles et compétentes.

4.1.2.3 Des formations décloisonnées

Des cloisons amovibles

Ces réflexions sur la compartimentation des savoirs en programmes et/ou disciplines et sur la structuration du système scolaire en niveaux nous amènent à proposer une nouvelle distinction basée, non pas sur des mécanismes de transmission de connaissances, mais sur les besoins exprimés par les individus et les groupes, en tenant compte, de la « globalité » de l'être humain. Nous avions déjà posé les jalons de cette réflexion dans les ***Hypothèses de solutions*** ; nous l'avons poursuivie à la lumière des commentaires que nous avons reçus. Et, finalement nous retenons la distinction suivante : **l'éducation des adultes devrait offrir à ses clientèles une « formation académique » et une « formation par projet ».** Nous allons définir ce que nous entendons par chacun de ces types de formation mais auparavant nous tenons à souligner que le premier constitue un **ensemble standardisé et normatif**, le second **un ensemble plus ouvert** et qu'il existe une **intersection** entre les deux ensembles. Nous avons tenté de favoriser *une souplesse structurelle non seulement destinée à permettre à l'éducation des adultes de s'harmoniser avec l'évolution des besoins de la société, mais aussi à donner à chaque individu la possibilité de s'éduquer en vue de son développement personnel.*

Nous définissons **deux champs** de pratique de l'éducation des adultes : la formation « académique » et la formation « par projet ». Nous retenons trois points d'origine et, conséquemment, trois zones principales de réinvestissement :

- activités professionnelles ;
- activités sociales et communautaires ;
- activités personnelles.

Rappelons que nous avons retenu au niveau des contenus, la formation générale et la formation reliée à l'emploi et que nous avons expliqué dans la deuxième parti de ce rapport ce que nous entendons par formation de base.

A) La formation « académique »

Un équipement standard

Ce type de formation regroupe la formation « standardisée », entendue dans le sens de « répondant à des standards nationaux ». Les objectifs et les contenus de la « formation académique » peuvent être définis et élaborés par

la concertation école-milieu, au niveau régional, selon des besoins spécifiques de formation et de développement, mais ils doivent obtenir une reconnaissance nationale officielle et ceci, principalement pour deux raisons : assurer un niveau de qualité et normaliser la « certification » qui s'y rattache. Car la « formation académique » a aussi comme caractéristique d'être toujours créditée. Elle est très proche de la formation offerte aux jeunes au niveau des objectifs. Les améliorations souhaitées pour ce type de formation s'appliqueraient éventuellement aussi aux jeunes, comme nous l'avons mentionné dans la partie sur **la formation de base**.

L'étude des besoins et l'organisation régionale de la « formation académique » devraient s'opérer au niveau de régions assez grandes (selon les découpages que se donneront les régions), parce qu'elle vise à remplir, somme toute, le bassin sociétal des besoins des marchés de travail. Une lecture macrorégionale nous apparaît plus sérieuse et plus cohérente.

De façon globale, la « formation académique » respecte la structure des niveaux du système scolaire à cause de la « certification » qui s'y rattache. Mais cela n'exclut pas la possibilité, après entente au niveau de la région, que les équipements et les ressources humaines des différents niveaux soient utilisés. L'on verra plus loin comment la participation des adultes s'organise à l'intérieur de ce type de formation[illegible].

Sans exclure des approches destinées à résoudre à court terme des situations particulières, les actions d'éducation technique ou professionnelle devraient, en règle générale, tendre à favoriser l'acquisition d'une qualification suffisamment large pour faciliter les adaptations ultérieures, et permettre une compréhension critique des problèmes de la vie de travail. L'enseignement technique et professionnel devrait intégrer la formation générale et civique.

Source : Unesco, *Recommandations sur le développement de l'éducation permanente*, février 1980.

La formation « académique » des adultes s'inscrit dans le continuum des formations « générale » et « reliée à l'emploi » définies précédemment. Cette formation « académique » ne peut que s'enrichir du décloisonnement des formations que nous avons proposé.

B) La formation « par projet »

La formation par projet se définit comme des services éducatifs qui ont la caractéristique d'être « ad hoc » ou ponctuels. Elle vise à rendre les adultes capables de choisir en fonction des problèmes spécifiques qu'ils vivent à un moment donné, à acquérir les habiletés et les connaissances dont ils ont besoin pour assumer les responsabilités afférentes à leurs divers rôles sociaux.

Un équipement sur mesure

Quand j'apprends, c'est pour survivre, pour vivre, pour comprendre, pour avoir du pouvoir sur ma vie, mon environnement, pour comprendre les autres. Pour moi c'est le postulat de départ et c'est la finalité. J'apprends, un groupe apprend, un collectif apprend parce qu'il en a besoin pour avancer, pour résoudre les problèmes, pour survivre, pensons à la Gaspésie, etc. Quand on parle de pédagogie du projet j'ai le sentiment que cela n'est pas seulement le projet de formation, mais le projet de vie, le projet d'action. Je pense que cela demeure sur une bonne piste pour tuer les distances.

Source : un intervenant au Colloque de la C.E.F.A., mai 1981.

Les activités de formation par projet peuvent se situer dans le domaine professionnel ou personnel tout autant que dans le domaine de la vie communautaire. Les individus ou les groupes peuvent avoir besoin d'une formation « ad hoc » dans leur coopérative d'habitation ou dans leur rôle de parents ou dans leurs fonctions d'inhalothérapeute etc. Ces activités peuvent être créditées. En effet, si le projet d'un individu ou d'un groupe correspond aux objectifs et au contenu d'un cours offert en « formation académique », il n'y a pas de raison pour que son (ou leur) projet n'obtienne pas les crédits rattachés à ce cours, une fois les objectifs atteints. Par exemple, si des membres d'une coopérative d'habitation ont besoin d'un cours de base en comptabilité, qui fait partie d'un programme de formation « académique » en techniques administratives, pourquoi ne pourraient-ils pas le suivre là où ils veulent et obtenir la reconnaissance des crédits puisqu'ils ont suivi la même démarche que tout autre adulte inscrit à ce cours. Seuls diffèrent le secteur de réinvestissement des acquis et la méthodologie de l'activité centrée sur le projet du groupe.

La formation par projet s'avère la zone réelle de formation continue des adultes.

Les actions d'éducation des adultes s'inscrivent dans la perspective de l'éducation permanente ne connaissent pas de frontières théoriques et répondent aux situations particulières que créent les besoins spécifiques du développement, de la participation à la vie collective et de l'épanouissement individuel ; elles intéressent tous les aspects de la vie et tous les domaines de la connaissance et s'adressent à tous, quel que soit leur niveau d'instruction.

Les participants à une activité de formation par projet constitueront, plus souvent qu'autrement, des groupes homogènes, le point de départ étant une situation vécue par un même groupe de personnes. Mais il n'est nul besoin de faire partie d'un groupe dûment constitué pour demander ou participer à de telles activités.

Les mécanismes de concertation régionale ou locale auront ici un rôle fort important à jouer. En effet, la formation par projet fait appel à toutes les ressources éducatives d'un milieu. C'est le genre de besoins de formation qui nécessitent un ancrage beaucoup plus total que la « formation académique », dans des régions plus petites répondant à des « microbesoins », professionnels ou autres. Ces besoins demandent des réponses instantanées et des mécanismes de gestion rapide, quasi immédiate. Il serait en effet ridicule et tout à fait inefficace de prendre deux ans pour élaborer un contenu de cours destiné à répondre à un besoin ponctuel en matière de formation.

Certains établissements scolaires ont commencé à travailler dans le sens de la formation par projet en identifiant des clientèles ayant des besoins particuliers (les analphabètes, les femmes qui veulent réintégrer les marchés de travail ...). Il a fallu inventer de nouveaux modèles, de nouvelles approches, telle la formation sur « mesure », dont nous parlerons dans le chapitre concernant les approches pédagogiques. *Ce sont là des règles du jeu qui disent comment la ressource principale, celui qui apprend, et les ressources d'appoint, ceux qui sont là pour aider à apprendre, peuvent se mettre en relation, se respecter mutuellement et viser à des apprentissages plus fonctionnels.*

Nous avons dit ci-dessus que la formation par projet serait « créditable » lorsqu'elle offrirait des contenus équivalents à ceux de la « formation académique ». Elle serait alors reconnue et le participant pourrait obtenir des « crédits d'éducation continue ». **Ces crédits ne seraient identifiés à aucun niveau institutionnel**. Ce système s'apparenterait, en quelque sorte, à celui des cours complémentaires institutionnels mis sur pied par certains cégeps et qui sont reconnus par le M.E.Q. Il faudrait, de plus, prévoir des « arrimages » et des équivalences par un système cohérent de reconnaissance.

Donc, qu'un groupe se donne une formation en comptabilité pour les fins de son fonctionnement, ou que des individus aient besoin d'un programme de perfectionnement se rapportant à leur formation de base, qui s'est modifiée à cause de nouvelles techniques ou technologies, la question du niveau où se donnera cette formation ne se poserait donc plus. Ils pourraient aller chercher la réponse à leurs besoins là où l'on peut y répondre et les crédits qui leur seront accordés sont considérés comme des crédits d'éducation continue sans égard au niveau de cette formation. Et si un jour un individu, qui a suivi un cours de comptabilité pour une coopérative d'habitation, décidait de poursuivre une formation de commis-comptable, il pourrait récupérer ces crédits en se prévalant d'une équivalence pour son cours de comptabilité dans le cadre d'une formation académique en techniques administratives.

Il n'est pas question, pour la Commission de confier le monopole de la formation par projet à l'école. Les besoins des adultes, qu'ils soient personnels, communautaires, sociaux ou culturels peuvent trouver des réponses ailleurs qu'à l'école : les services des loisirs des municipalités, les coopératives, les O.V.E.P., etc., sont aussi des interlocuteurs valables. Comment permettre à l'adulte de choisir l'organisme qui répondra le mieux à son (ou ses) besoin(s) ? Comment se faire reconnaître ses crédits d'éducation continue ? Un service d'accueil et de référence devrait pouvoir répondre à ces questions.

Mais avant d'aborder ce sujet, nous aimerions apporter une dernière précision sur cette nouvelle distinction que nous proposons. Il n'est pas question de décloisonner le monde de l'éducation des adultes pour le « recloisonner » autrement. Il nous semble que cette proposition concernant les formations décloisonnées répond davantage aux besoins des adultes et aux besoins de l'éducation des adultes elle-même qui est appelée à suivre, et parfois à devancer, l'évolution de la société dans laquelle elle s'inscrit. Ce sont les avenues qui nous semblent prometteuses pour l'avenir et qui rejoignent d'ailleurs certaines dimensions de la réflexion internationale sur le sujet.

4.1.3 Des centres de service d'aide aux adultes

Un éclairage multidirectionnel

Une éducation des adultes qui est axée sur les besoins, qui entend contribuer à combattre les facteurs qui entravent l'épanouissement et le développement de l'homme, est une éducation des adultes dans laquelle le choix ne peut être laissé au hasard et dans laquelle la sélection ne saurait être opérée exclusivement parmi ceux qui savent ce qu'ils veulent et comment l'obtenir. Dans ces conditions, la guidance et l'orientation ne sont pas des atouts facultatifs, mais constituent un élément essentiel des structures à mettre en place.

Source : Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 64.

Le savoir et les capacités de l'utiliser sont devenus des facteurs décisifs de pouvoir. Et l'évolution actuelle des modes de production, de stockage et d'utilisation du savoir renforce l'appropriation de cette ressource stratégique par les pouvoirs économiques et politiques.[illegible] Le décloisonnement des formations et des lieux de formation appelle le décloisonnement des services offerts aux adultes, ou encore des possibilités élargies d'accès à l'information et de là au savoir.

(...) la mise sur pied de services par lesquels les adultes apprennent à mieux identifier leurs problèmes et les pistes de solutions afférentes. À cet égard, le développement de service d'accueil et de référence centrés sur le « client » dans sa globalité nous apparaît être le premier jalon assurant le décloisonnement de la formation.

Source : Ministère de l'Éducation, D.G.E.A., *Éducation et développement*, Avis à la C.É.F.A., mai 1981, p. 47.

La Commission entend proposer la mise sur pied de centres de services d'accueil et de référence aux adultes pour les aider à élaborer un projet de formation. Des expériences sont en cours dans ce domaine dans plusieurs commissions scolaires. Elles sont à poursuivre, à améliorer. La Commission souhaite que de tels services soient systématisés et généralisés.

4.1.3.1 Les fonctions des services d'aide aux adultes qui ont un projet d'éducation

Un phare anti-brouillard

Quelle que soit la démarche entreprise par l'adulte ou le groupe, les besoins de formation sont envisagés en fonction d'un projet concret : développement personnel, social, communautaire, professionnel. Aussi, le recours à des

activités de formation est-il considéré comme un **moyen** pour parvenir à une fin, comme un outil de développement de ressources humaines, afin de mieux assumer ses rôles et ses fonctions. À cette fin, l'ensemble des systèmes de formation des adultes doit assurer

- que les adultes puissent avoir accès facilement aux ressources éducatives dont ils ont besoin ;
- que les activités de formation soient efficacement orientées vers le développement projeté ;
- que le choix des moyens convienne vraiment aux personnes et à leurs projets, compte tenu de la situation concrète où il s'inscrit.

La Commission estime que, présentement, ces objectifs sont loin d'être des réalités pour tous et toutes. Plusieurs éléments sont ici en cause et ont été évoqués plus haut ; qu'il soit permis d'en rappeler quelques-uns.

1- Une répartition complexe des responsabilités et des mandats a amené les diverses instances publiques à offrir des services qui se chevauchent et « se compétitionnent », entraînant ainsi des pratiques de publicité promotionnelle qui stimulent une consommation abusive et peu réfléchie des activités de formation.

2- Paradoxalement, des segments entiers de la population vivent à l'écart des informations sur les services de formation qui leur sont (théoriquement) accessibles ; d'autres, plus « chanceux », n'ayant que des informations très partielles, participent à des activités souvent inutiles, inadéquates ou ne correspondant pas à leurs besoins.

3- La multitude des programmes offerts à la population ne sont disponibles qu'à des clientèles cibles bien spécifiques ; aussi les « corridors d'accès » aux activités de formation sont, dès le début, spécialisés, obligeant ainsi les adultes à frapper à plusieurs portes avant de réagir à une offre de services qui leur convienne.

La situation actuelle des services de consultation donne lieu à des situations bizarres : pour avoir droit aux services, il faut déjà être client de l'organisme ; or, c'est précisément pour être en mesure de choisir quel programme et quel organisme peut répondre aux besoins que des services de consultation sont nécessaires. C'est surtout *avant* et afin de faire un choix que ces services doivent être disponibles ; après, le bénéficiaire est déjà engagé dans une option et les conditions de la pratique professionnelle sont, sinon moins biaisées, du moins nettement plus restreintes.

4- Les divers services de consultation sont tous reliés à des programmes ou à des institutions qui dispensent des activités ; ces services sont ainsi intimement imbriqués dans les mécanismes d'admission et d'inscription, créant des conditions contradictoires de pratique. En effet, lorsqu'il s'occupe de programmes contingentés, le conseiller doit appliquer les normes de sélection : il est d'abord préoccupé de voir à ce que le client réponde aux conditions du programme plutôt que de comprendre les vrais besoins de l'adulte. Lorsqu'il est attaché à un établissement qui offre des activités, le conseiller a naturellement tendance, consciemment ou pas, à « dépister » chez le client les besoins auxquels son établissement peut répondre. De toute façon, cette double allégeance (organisme dispensateur ou adulte demandeur) assure d'abord le bon fonctionnement des institutions, souvent au détriment d'une aide à l'adulte en quête d'une réponse adéquate à ses besoins.

4.1.3.2 Des services à offrir

Lorsque survient une situation qui amène un individu, une entreprise ou une association, à envisager un projet de formation, plusieurs questions se posent, qui doivent obtenir une réponse adéquate.

Il existe environ 40 000 occupations différentes ; 2 000 programmes de formation y donnent accès. Le niveau secondaire offre 212 programmes de formation professionnelle aux jeunes ; moins de 60 sont présentement disponibles aux adultes et ils sont morcelés en 177 sous-spécialités. Comment y voir clair sans aide ?

Source : Annexe fédérale-provinciale sur la formation professionnelle par titre de cours 1981-1982.

4.1.3.2.1 Les individus

Les adultes qui, dans une démarche individuelle, ébauchent un projet de formation, doivent :

- déterminer avec justesse l'objectif professionnel, personnel ou social qu'ils visent ; et pour ce faire, de bien connaître les marchés de travail et/ou la situation sociale où ils comptent s'insérer ;
- connaître les diverses ressources (éducatives et autres) susceptibles de leur fournir les services nécessaires ;
- identifier les conditions de réalisation de leur projet de formation : coût, durée, lieu, fréquence des activités, impact sur la famille ;
- rechercher les diverses alternatives et choisir les plus profitables ;
- être conscients des forces et des limites de leur potentiel d'action et d'apprentissage.

4.1.3.2.2 Les entreprises

Les divers partenaires (direction, service du personnel, syndicat, employés) qui participent à un projet de formation dans un milieu de travail doivent[75] :

- s'assurer que la formation constitue un moyen efficace d'atteindre les objectifs visés ;
- déterminer avec exactitude les besoins réels de perfectionnement du personnel ;
- connaître les diverses ressources et les programmes disponibles ;
- « identifier » les conditions de réalisation du projet et leur impact sur les divers partenaires : coût, durée, lieux, responsabilités, motivation, contrôle, conséquences, exigences organisationnelles, etc.

4.1.3.2.3 Les associations

Les membres et les responsables d'associations, de groupes et d'organismes doivent, pour leur part :

- déterminer à quels besoins de formation de leurs membres ils comptent répondre, et comment identifier ces besoins ;
- connaître les diverses ressources qui leur sont accessibles et les modalités de leurs programmes ;
- « identifier » les conditions d'apprentissage favorables à leurs membres et appropriées à l'organisme ;
- « déterminer » les mécanismes de sensibilisation, de regroupement, de prise de décision selon lequels se déterminera le projet de formation.

Habituellement, ces besoins des individus, des entreprises et des organismes, ont un caractère d'urgence, exigent une capacité de décision réaliste, active et éclairée ; les solutions recherchées doivent être accessibles et les coûts abordables : durée, argent et énergie. Toutefois, rares sont ceux qui connaissent les réponses à ces questions, ou quelles démarches entreprendre pour les obtenir !

4.1.3.3 La fonction d'information

Pour une information large, intéressante et désintéressée.

Comme les activités de formation sont entreprises en vue d'un meilleur accomplissement des rôles sociaux ou en fonction d'une occupation sur les marchés de travail, il est nécessaire que soient aussi corrigées des informations sur l'état de ces marchés, les différentes occupations et les contextes sociaux. Ces informations doivent être accessibles tant aux citoyens qu'aux professionnels affectés aux services d'accueil et de référence et aux autres personnels des organismes.

L'information étant une voie d'accès primordiale aux ressources éducatives appropriées, il importe d'en assurer une large diffusion. Il ne s'agit pas de stimuler la vente ni de promouvoir les activités, mais de rendre disponibles les données concrètes relatives aux diverses possibilités de formation offertes aux personnes, entreprises et associations d'une région. Ces informations doivent couvrir **toutes** les ressources et tous les programmes, de même que leurs conditions concrètes de fonctionnement et d'accès; il faut donc en assurer une collecte et une diffusion sur une base régionale.

4.1.3.4 Des services d'accueil et de référence

Pour tenir compte des besoins énumérés ci-dessus, il est nécessaire d'offrir à l'ensemble des citoyens (personnes, groupes, entreprises) des services de consultation qui les aideront à choisir adéquatement les activités et services de formation appropriés à leurs besoins et à leurs conditions. Ces services de consultation doivent permettre aux adultes :

Mais entrez, voyons !

La démarche de « retour aux études » résulte d'une volonté de changement et se vit habituellement lors d'une période de vie perturbée ; les personnes sont alors confrontées à une multitude d'alternatives et sont souvent paralysées ; un support professionnel devient nécessaire pour parvenir à une décision profitable et réaliste.

- de pouvoir analyser clairement leur situation telle qu'elle est vécue ;
- « d'identifier » leurs besoins éducatifs et connexes ;
- de déterminer les objectifs (personnels, professionnels, sociaux, collectifs, organisationnels) à poursuivre ;
- d'élaborer un projet de formation (lui-même assujetti à un projet personnel, professionnel, social) ;
- de disposer les informations nécessaires à l'articulation de leurs projets ;
- « d'identifier » les ressources disponibles, leurs conditions d'accès et leurs modalités de fonctionnement ;
- d'évaluer leurs acquis antérieurs ;
- de réaliser un processus décisionnel adéquat ;
- d'effectuer les démarches nécessaires à la mise en marche du projet ;
- de se référer au besoin, aux ressources adéquates autres qu'éducatives ;
- de recevoir éventuellement de l'aide dans leurs démarches pour obtenir des services.

Au cours d'une vie d'adulte, une personne change de plus en plus souvent d'emploi. Ces changements exigent très fréquemment une ou des périodes de formation. Ces changements peuvent remettre en cause l'identité professionnelle : les enjeux deviennent alors majeurs, et l'aide est extrêmement nécessaire.

Le modèle décrit ici consiste à recevoir l'adulte individuellement, ou l'entreprise ou l'association, non pas comme un éventuel consommateur d'un produit de formation, mais comme quelqu'un en voie de réaliser un projet pour lequel il a besoin d'aide. Il s'agit donc d'abord d'explorer la situation globale et d'identifier quel type de projet pourrait y répondre, de vérifier si le projet de formation convient aux besoins, aux aspirations, au contexte social ; il s'agit aussi de lui fournir l'information sur les **diverses** ressources disponibles (et non seulement celles d'un secteur), de l'aider à faire le choix le plus avantageux et, éventuellement, de le supporter dans ses démarches.

Bien sûr, chacun n'a pas besoin d'un conseiller pour l'aider chaque fois à faire cette démarche. Au contraire, dans la très grande majorité des cas, ces étapes sont franchies de façon autonome. Il arrive souvent, cependant, qu'on ait besoin d'une aide ponctuelle pour l'une ou l'autre d'entre elles. Et il arrive presque inévitablement pour plusieurs d'entre nous qu'au cours d'une vie, une aide plus soutenue soit nécessaire...

Les résultats des services d'accueil et de référence s'expriment en motivation accrue, en choix plus judicieux, en poursuite de formation jusqu'à terme, en étapes inutiles évitées, en baisse du taux d'abandon et de découragement, en atteinte plus rapide des objectifs personnels.

Si des services réussissaient à diminuer de moitié les quelque 20% d'étudiants adultes inscrits à une activité inutile pour eux ou qu'ils abandonnent avant la fin, le Québec n'économiserait pas 10% du coût des heures-formation... mais augmenterait de 10% le nombre de citoyens qui, eux, profiteraient des ressources investies en formation. Il y a là un choix social à faire.

À titre d'exemple : lors d'expérimentation en accueil et référence, un centre de formation, plutôt que de démarrer avec trois groupes de 20 étudiants — dont le nombre total risquait de chuter à 38 au bout de quatre semaines, — n'a constitué que deux groupes de 20 étudiants qui ont tous complété leur formation à trois exceptions près, les 24 heures de services professionnels dispensés en accueil et référence ayant économisé à l'organisme 45 heures-formateur et évité à 20 personnes une perte de temps et d'argent.

Les services d'accueil et de référence sont disponibles **sur demande** des usagers et ne sont pas des étapes obligatoires à franchir : par conséquent, tous et toutes n'y recourent pas mais seulement, ceux et celles[illegible] qui ont réellement besoin d'aide : l'essentiel demeure d'assurer à chacun les outils pour prendre les décisions les plus judicieuses. La fonction d'accueil et de référence assumée efficacement permet effectivement une économie de moyens pour les citoyens et une rentabilisation des ressources pour les organismes[illegible].

Des citoyens dont l'objectif est clair, qui perçoivent judicieusement le sens de la formation qu'ils se donnent, dont les choix sont ajustés à leurs besoins, à leurs contextes, à leurs possibilités, parviennent à leurs fins plus rapidement, plus efficacement, « décrochent » moins souvent, évitent les étapes inutiles et ainsi épargnent temps, argent et énergie... et utilisent leurs apprentissages. Les organismes éducatifs, de leur côté, évitent les groupes surchargés d'étudiants « mal classés », réduisent leurs taux d'abandon et mettent en marche les seuls cours utiles ou nécessaires.

La Commission est d'avis qu'il faut investir de façon vigoureuse quantitativement et qualitativement dans ces fonctions. Au delà d'un seuil minimal de services, le volume des demandes est trop élevé pour les ressources disponibles. Dès lors, il ne se fait plus d'accueil et de référence centré sur les personnes et la nécessité d'apporter une réponse adéquate à leurs besoins, mais plutôt une **vérification de l'ajustement des besoins aux offres de services** (en choisissant des personnes dont le besoin correspond à l'offre de services) : ce qui renforce le maintien des organismes au détriment des personnes, les moyens étant devenus la fin.

L'organisation des fonctions d'information, d'accueil et de référence et des services de soutien à la formation est décrite dans le deuxième chapitre de la sixième partie du présent rapport.

Conclusion

Nous l'avons dit en début de chapitre, le décloisonnement de l'éducation des adultes est un projet très vaste. Il requiert la collaboration de tous les intervenants des différents milieux : il les concerne tous. Il s'inscrit essentiellement dans une démarche d'éducation permanente. Cette démarche appelle des transformations majeures sans lesquelles l'éducation des adultes risque fort de se scléroser. Ces transformations sont tantôt des innovations, tantôt des approfondissements de pistes déjà explorées mais demeurées marginales.

La Commission souhaite que les ressources éducatives dont dispose la société québécoise soient mises au service de l'adulte, et centrées sur son développement. Elle est aussi consciente que le décloisonnement, souhaité par la plupart des intervenants en éducation des adultes, doit s'appuyer sur des mécanismes opérationnels de reconnaissance des acquis, scolaires et non scolaires[illegible], et de concertation régionale[illegible] et ce, dans une perspective du développement individuel et collectif des Québécois et des Québécoises.

Nous ne prétendons pas avoir fait ici le tour de cette difficile question ni avoir tracé la seule voie possible de décloisonnement de l'éducation des adultes. Nous croyons, cependant, que les orientations énoncées méritent d'être retenues et les expériences actuellement en cours poursuivies et généralisées dans les années à venir.

Notes

(1) B. Schwartz, Égalisation, globalisation, participation, dans *Éducation des adultes*, Université de Genève, 1979, p. 136.

(2) Gaétan Daoust et Paul Bélanger, *L'université dans une société éducative*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1974, p. 98.

(3) *Ibid.*, p. 197.

(4) Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 56.

(5) *Ibid.*, p. 53.

(6) *Idem.*

(7) Un intervenant au colloque de la C.É.F.A., le 27 mai 1981.

(8) Conseil de l'Europe, *Développement...*, *op. cit.*, p. 65.

(9) *Ibid.*, p. 61.

(10) Voir le chapitre 3 de la quatrième partie, La transformation des pratiques pédagogiques.

(11) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Éducation des adultes et développement*, Avis à la C.É.F.A., mai 1981, p. 76.

(12) Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente*, « Le programme de Sienne », Strasbourg, 1980, p. 17-18.

(13) Voir la première partie du rapport.

(14) Michel Pichette, « Le décloisonnement des savoirs, un nouveau paradigme », *Le Devoir*, 28 août 1981.

(15) Conseil de l'Europe, *Actualité...*, *op. cit.*, p. 25.

(16) Ochs, R., dans L. d'Hainault, « L'interdisciplinarité et l'intégration » dans *Éducation permanente et perfectionnement des enseignants*, annexe VIII, Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal, p. 176.

(17) L. d'Hainault, L., *op. cit.*, p. 174.

(18) Michel Pichette, *op. cit.*

(19) L. d'Hainault, *op. cit.*, p. 175.

(20) Institut canadien de l'éducation des adultes, *L'école publique et la promotion collective*, no 3, octobre 1980, p. 15.

(21) *Ibid.*, p. 15-16.

(22) *Ibid.*, p. 16.

(23) Le programme fédéral de la formation de main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C.), le réseau du ministère de l'Éducation du Québec, les programmes privés de formation dans les entreprises.

(24) Institut canadien de l'éducation des adultes, *Mémoire* présenté à la C.É.F.A., décembre 1980, p. 40.

(25) *Ibid.*, p. 41.

(26) *Ibid.*, p. 41-42.

(27) Le fait qu'on ait voulu constituer dans un dossier la politique de l'enseignement professionnel des jeunes est assez significatif à cet égard.

(28) Institut canadien de l'éducation des adultes, *L'école publique et la promotion collective*, no 2 octobre 1980, p. 8.

(29) Gaëtan Daoust et P. Bélanger, *op. cit.*, p. 196.

(30) Institut canadien de l'éducation des adultes, *L'école publique et la promotion collective*, no 4, octobre 1980, p. 5.

(31) Ce sujet a été développé au chapitre 3 de la troisième partie. Nous voulions souligner ici un cloisonnement de plus.

(32) La participation des adultes au système scolaire et au monde du travail est élaborée dans la cinquième partie du rapport.

(33) Conseil de l'Europe, *Développement...*, *op. cit.*, p. 108-109.

(34) Voir le chapitre 3 de la quatrième partie, La transformation des pratiques pédagogiques.

(35) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *op. cit.*, p. 48.

(36) *Ibid.*, p. 72.

(37) Gaëtan Daoust, Paul Bélanger, *op. cit.*, p. 98.

(38) *Idem.*

(39) *Ibidem.*, p. 190.

(40) Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec*, nouvelle étape, projet du gouvernement du Québec à l'endroit des cégeps, Québec 1978, p. 40.

(41) Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, *Mémoire* présenté à la C.É.F.A., appendice VI, décembre 1980, p. 22.

(42) Gouvernement du Québec, D.G.E.A., *Éducation...*, *op. cit.*, p. 46.

(43) Conseil de l'Europe, *Développement...*, *op. cit.*, p. 35.

(44) Gaëtan Daoust et Paul Bélanger, *op. cit.*, p. 186.

(45) R. Faist, J. Jacob, M. Rolant, « Enquête », dans la revue *Esprit*, no 10, octobre 1974, p. 495.

(46) Gaëtan Daoust et Paul Bélanger, *op. cit.*, p. 146.

(47) Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 16.

(48) Unesco, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, février 1980.

(49) *Idem.*

(50) Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique*, *op. cit.*, p. 25.

(51) Un intervenant au colloque de la C.É.F.A., mai 1981.

(52) Gaëtan Daoust, *De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, février 1971, p. 21-22.

(53) Projet Laval, *L'accès permanent à l'Université Laval*, Rapport du groupe de travail sur l'accès permanent à l'université, avril 1981, p. 75.

(54) *Ibid.*, p. 76.

(55) L. d'Hainault, *op. cit.*, p. 172.

(56) Commission d'étude sur les universités, *Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*, première partie, p. 88-89.

(57) L. d'Hainault, *op. cit.*, p. 174.

(58) Gaëtan Daoust, Paul Bélanger, *op. cit.*, p. 190.

(59) L. d'Hainault, *op. cit.*, p. 174.

(60) Ibid., p. 171.

(61) *Idem.*

(62) Gaëtan Daoust, Paul Bélanger, *op. cit.*, p. 170.

(63) Voir chapitre 5.4.

(64) Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 4 février 1977, p. 44.

(65) Cinquième partie, chap. 2.

(66) Unesco, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, février 1980.

(67) Un intervenant au colloque de la C.É.F.A., mai 1981.

(68) Le crédit d'éducation continue est détaillé au chapitre suivant portant sur la reconnaissance des acquis.

(69) Institut canadien de l'éducation des adultes, *Mémoire*, *op. cit.*, p. 28.

(70) Qu'ils soient pris individuellement, regroupés ou en association ou dans une entreprise.

(71) Voir la troisième partie du rapport.

(72) La tournée régionale de la Commission a permis à des milliers d'adultes d'exprimer leur mécontentement face à cette situation.

(73) Ces « portes » étant sectorisées selon les multiples structures et programmes qui se sont développés en parallèle et sans souci d'ensemble.

(74) Que ce soit une courte activité de perfectionnement ou un long programme de formation systématique.

(75) Il ne s'agit pas ici de décrire l'ensemble des conditions nécessaires au succès de la formation en entreprise, mais de signaler les questions préalables à la décision.

(76) ... disponibles aux citoyens du territoire, par conséquent les ressources régionales et nationales (v.g. : enseignement à distance, programmes non offerts sur le territoire ...), autant des organismes publics que privés, des institutions de formation que des organismes culturels et des associations volontaires.

(77) *La Trousse de sensibilisation à l'accueil et référence*, élaborée à la suite du projet expérimental mené dans cinq commissions scolaires, fournit des détails sur le sujet : (Doc. no 38-3628 de la D.G.E.A.).

(78) Il s'agit de services de consultation essentiellement différents des services de placement ou de recherche d'emploi dont l'objectif est de réaliser le meilleur ajustement entre une personne, considérée comme main-d'oeuvre disponible, et un emploi, une occupation professionnelle ; à ce stade, l'identité professionnelle, le choix du métier et les compétences sont déjà acquis, alors que ces éléments sont en position d'instabilité lorsque les personnes ont besoin des services d'accueil et de référence.

(79) On peut estimer que sur 10 personnes, 4 n'auront besoin d'aucune aide, 2 se satisferont d'une communication téléphonique aux services de consultation, 2 auront besoin d'une information plus détaillée et, enfin, 2 auront besoin d'une aide plus prolongée et plus approfondie.

(80) Pour certains secteurs de formation cependant, des gestes d'information spécifiques demeurent nécessaires pour tous ceux qui désirent s'y inscrire.

(81) Voir, à ce sujet, la sixième partie du rapport.

(82) Chapitre 2 de la quatrième partie.

(83) Chapitre 4 de la cinquième partie.

Chapitre 2

4.2 La reconnaissance des acquis: un point de départ et d'arrivée du décloisonnement

Introduction

La reconnaissance des acquis : charnière de tout système d'éducation décloisonné, lieu de confrontation des milieux.

La reconnaissance des acquis est un élément essentiel du décloisonnement de l'éducation des adultes. Son projet incite à des transformations importantes dans le système éducatif en particulier (déscolarisation et modification du rôle des éducateurs), mais aussi dans la société en général (politique d'embauche, valorisation mutuelle des différents « mondes »). Le problème de la reconnaissance des acquis de l'adulte, posé dans une perspective d'éducation permanente, ou dans un contexte d'éducation décloisonnée, concerne tous les intervenants en matière d'éducation. Et c'est souvent une question de concertation entre le monde du travail et le monde scolaire, le monde scolaire et les organismes populaires, les différents niveaux d'enseignement, les différentes entreprises ou champs d'activité du monde du travail, le monde culturel, etc. C'est aussi une question qui change d'aspect selon la vision que l'on a de l'éducation des adultes. Bien sûr, il existe une école de pensée dont les adeptes sont très souvent fortement scolarisés et qui préconise une société sans diplôme ! Mais, la Commission croit que l'on ne peut faire abstraction de la réalité du diplôme au Québec et plutôt tenter de résoudre les problèmes de la reconnaissance des acquis en poursuivant la réflexion et les expériences actuellement en cours au Québec.

Derrière chacun des principaux problèmes de l'éducation des adultes, il y a des groupes qui s'affrontent pour la défense de leurs intérêts, pour la sauvegarde de leurs droits ou privilèges, pour l'atteinte de leurs objectifs. Les discours officiels se ressemblent et rivalisent de noblesse et de générosité. Ils se réclament tous d'une conception de l'homme autonome, responsable, dynamique et créateur de la société démocratique, égalitaire et progressive.

Source : Conseil supérieur de l'éducation, *Contribution à l'élaboration d'une politique globale de l'éducation des adultes* (intervention auprès de la C.É.F.A.), 6 mai 1980, p. 11.

Ce problème constitue toujours une zone particulièrement sensible et un lieu privilégié pour mesurer le degré de cohérence et de spécificité de tout système d'éducation des adultes.

Source : Le Service de l'enseignement aux adultes du Collège Marie-Victorin, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, décembre 1980, p. 19.

Les intervenants dans le domaine de l'éducation des adultes sont en général d'accord lorsqu'il s'agit de réclamer la reconnaissance des acquis de formation de l'adulte, mais ils éprouvent certaines difficultés à énoncer « comment » et « quoi » reconnaître.

La reconnaissance des acquis est un des problèmes importants de la société nord-américaine ; au Québec, où l'on a tablé sur le « qui s'instruit, s'enrichit », la non-reconnaissance des acquis des adultes devient particulièrement pénalisante pour ces derniers qui souhaiteraient voir reconnues leurs expériences de vie et de travail et leur formation académique antérieure. Il y a deux volets à ce problème. Le premier concerne l'adulte lui-même et le problème se pose alors en termes de non-reconnaissance de ses acquis. Le second touche à la fois *celui qui confectionne la reconnaissance puis la personne qui la reçoit*[1]. Ici, le problème se pose en termes d'évaluation et de reconnaissance sociale et juridique de l'évaluation.

Reconnaître les acquis de formation de l'adulte, c'est aussi redonner à l'éducation des adultes sa place légitime. *La valorisation et la légitimation de l'éducation des adultes passent par l'affirmation et la reconnaissance du lien intime entre éducation, d'une part, et action, développement, changement, vie, d'autre part.*[2]

Le Conseil supérieur de l'éducation dans son étude intitulée : *Pour une mise en question de la reconnaissance des acquis*, souligne l'importance de cette question comme *charnière de tout système d'éducation lieu privilégié de rencontre de ce système, de l'individu et de la société*[3].

Ce problème touche à la fois l'individu, le système d'éducation et la société. C'est lors de l'admission d'un candidat ou d'une candidate à un cours et/ou à un programme d'études, ou de sa sélection en vue d'un emploi, que se

pose le problème de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance de ses acquis. C'est lors de la délivrance d'un diplôme, ou lors de l'établissement de la rémunération d'un individu que l'on indique les acquis reconnus et retenus.

L'adulte peut chercher à faire reconnaître ses acquis soit pour accéder à un « savoir », soit pour obtenir un travail ou une promotion salariale, soit pour assumer des responsabilités plus importantes à son travail, soit pour être reconnu socialement, soit, tout simplement, pour faire le point sur sa situation.

Quelle que soit l'importance de ces raisons (invoquées pour expliquer l'importance croissante prise par les titres que délivrent les systèmes d'enseignement formels) elles ont pour résultat net une institutionnalisation croissante du processus éducatif et la prolifération d'un ensemble complexe de procédures destinées à filtrer, trier, classer et étiqueter les étudiants en fonction d'indicateurs prétendument « objectifs » de la réussite des études.

Accepter le principe d'éducation permanente (...) c'est également accepter le concept d'une société où l'on peut acquérir en dehors du système scolaire des connaissances et une expérience parfois aussi valables que celles que sanctionne un diplôme. C'est encore être disposé à tenir compte de la grande diversité des objectifs individuels, des modes d'apprentissage et des cheminements des personnes intéressées à poursuivre des études.

Source : Université Laval, Projet Laval, *L'accès permanent à l'Université Laval*, Rapport du groupe de travail sur l'accès permanent à l'université, avril 1981, p. 15.

Reconnaître les acquis de formation extra-scolaire ou les acquis d'expérience d'un individu, c'est aussi remettre en question le monopole de l'école sur l'éducation, c'est admettre que l'être humain peut acquérir des connaissances en dehors du système scolaire, que son expérience le « forme » tout autant que les études scolaires. C'est accepter la globalité de l'être humain. ***C'est pourquoi, la reconnaissance des acquis s'inscrit dans une démarche décloisonnée d'éducation. Elle est essentielle à tout système d'éducation permanente.***

Nous avons dit précédemment que le problème de la reconnaissance des acquis en était un de relation entre les différents « mondes » concernés. Nous allons examiner comment le problème se pose et se vit pour les adultes, après avoir donné quelques définitions pour mieux cerner la situation. Puis, nous parlerons des expériences qui se sont faites dans ce domaine et nous tenterons de dégager des orientations qui pourraient inspirer la formulation de possibles solutions.

4.2.1 Quelques définitions

« Les acquis », c'est ce qu'on a appris.
« L'évaluation des acquis », c'est un jugement « mesuré ».
« La reconnaissance des acquis » c'est un jugement « social et juridique ». La « formation », c'est l'expérience. L'« éducation », c'est le fondement de l'expérience. L'« éducation récurrente », c'est une stratégie.

La Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) définit ainsi **les acquis :** *Les acquis sont les connaissances, techniques, « habiletés », etc., que possède un individu. C'est ce qu'il a appris.* C'est sans doute la définition la plus large, car elle peut englober tout ce qu'un individu a appris, quelle que soit la façon dont il l'a appris.

L'évaluation des acquis a été ainsi définie en milieu « institutionnel » : *Action de juger, à partir d'outils de mesure, le degré d'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Cet objectif d'apprentissage spécifie des critères ou des normes de maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes spécifiques.*

Dans le milieu du travail, l'évaluation des acquis peut se définir ainsi : *Action de juger, à partir d'outils de mesure, le degré de maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes dans des activités et dans un cadre déterminé.*

Quant à la **reconnaissance des acquis**. *Elle vient du milieu extérieur qui juge et « reconnaît » une capacité, une habileté quelconque que possède un individu ou un groupe d'individus. La reconnaissance des acquis fait donc appel à une dimension sociale et juridique.*

Il serait bon d'ajouter que l'évaluation des acquis peut tout aussi bien être faite par l'école, une corporation professionnelle, ou un employeur. Dans chacune de ces définitions, il s'agit toujours d'acquis formels. Ces définitions laissent entendre que l'évaluation peut provenir du milieu institutionnel et du milieu du travail. Elles permettent déjà de poser la question de l'adéquation entre l'évaluation en milieu institutionnel et en milieu de travail. Elles soulèvent également le problème de l'évaluation des acquis informels qui ne correspondent pas toujours directement aux contenus d'apprentissage tels qu'ils sont énumérés dans un programme de formation.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son document **Pour la mise en question de la reconnaissance des acquis de formation**, donne de la reconnaissance des acquis les définitions suivantes:
Action ou série d'actions par lesquelles on admet officiellement la valeur quantitative et qualitative des acquis de formation d'un individu.[9]
OU
Action ou série d'actions par lesquelles on admet la valeur des sanctions officielles qui attestent la valeur des acquis de formation.[10]

Une activité de formation est plus que la somme des objectifs d'apprentissage. Elle est un mode d'appréhension de la réalité et d'une situation de développement individuel et social.

Source: Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, *Évaluation et reconnaissance des acquis*, étude réalisée pour le ministère de l'Éducation du Québec par la firme C.E.G.I.R. inc., mars 1980, p. 32.

L'objectif principal (de l'éducation) doit devenir le plein épanouissement de la personne.

Source: Gaétan Daoust et alii, *Éducation et travail*, Éditions HMH, Montréal, 1978, p. 248.

La première définition laisse place à la reconnaissance de toute forme d'acquis ayant une valeur quantitative ou qualitative sans référence à une sanction formelle préalable.

Puisque l'on parle d'acquis de formation, la Commission propose la définition suivante du mot *formation*: situations, processus, structures et activités qui ont pour objet de favoriser l'acquisition ou le développement des savoirs (connaissances, habiletés, aptitudes) que demande l'exercice d'une tâche ou d'un rôle spécifique.

La formation conduit à la maîtrise d'une certaine compétence qui trouve sa finalité dans l'accomplissement de tâches données telles qu'elles sont recherchées, entre autres, par les marchés du travail. La définition retenue permet, d'une certaine manière, de montrer l'interdépendance de l'éducation et du lieu de réinvestissement lorsqu'on parle de formation. Elle permet également de distinguer la finalité de la formation de celle de l'éducation qui, d'une manière plus large, vise le plein épanouissement des capacités d'un individu ou d'un groupe d'individus. Nous pourrions définir **l'éducation** comme suit: l'ensemble des situations, processus, structures et activités qui ont pour objet d'aider les individus à acquérir ou à développer des savoirs (connaissances, habiletés, aptitudes).

Une des façons de créer des ponts entre l'école et la société est certainement et, avant tout, de reconnaître, de part et d'autre, les acquis scolaires et d'expérience.

4.2.2 Problèmes généraux

Plusieurs études, que ce soit au Québec, en Ontario, en Alberta, aux États-Unis ou en Europe, ont porté sur la reconnaissance des acquis. Cependant, aucune ne traite de la situation dans son ensemble *dans ses dimensions à la fois psychologiques, organisationnelles, sociologiques et économiques*[11].

Les mémoires présentés à la Commission et la consultation que celle-ci a effectuée dans les diverses régions du Québec ont permis de relever un certain nombre de problèmes reliés à la reconnaissance et à la non-reconnaissance des acquis des adultes. C'est ce portrait que nous allons maintenant tenter de brosser.

Le système (de reconnaissance des acquis de formation) assure la réglementation de la qualité de l'enseignement et agit comme mesure de régulation du système d'enseignement. Par l'information qu'il diffuse, il assure la protection du public tant des consommateurs de diplômes que des employeurs de diplômés. Il agit ainsi comme mesure de régulation du marché de l'emploi. Enfin, il est devenu un des principaux mécanismes de sélection sociale et de régulation du système social.

Source : Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'éducation des adultes, sous-comité sur la reconnaissance des acquis de formation, sous la coordination de C. Noël, *L'inflation des diplômes*, février 1980, p. 2.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, le problème de la reconnaissance des acquis est lié aux relations qu'entretiennent l'école et le monde du travail, l'école et la société, etc. On ne peut donc pas, au niveau des problèmes généraux, distinguer ou séparer les problèmes du monde scolaire, de ceux du monde du travail et de la société en général.

La multiplication et la diversification des programmes scolaires tant chez les jeunes que chez les adultes ont conduit à la prolifération des diplômes, des certificats, des attestations qui sont autant de clefs pour l'ascension scolaire ou pour l'accès au marché du travail. À cet ensemble déjà complexe s'ajoutent les permis de pratique qu'octroient les corporations professionnelles et les cartes de compétence attribuées dans le cadre des métiers régis. Cet univers de reconnaissances et d'autorisations constitue la manifestation la plus tangible du lien qui existe entre l'éducation et les impératifs d'une société, entre la liberté intérieure de l'individu qui apprend et les déterminismes extérieurs qui définissent ce qu'il lui faut apprendre pour être reconnu.

Il arrive bien souvent qu'on se valorise par son travail : si on demande à quelqu'un « ce qu'il fait dans la vie », il répond en spécifiant la nature du poste qu'il occupe, le genre de travail qu'il accomplit. Par ailleurs, le seuil d'accès à un emploi est, la plupart du temps, à tort ou à raison, défini en termes de scolarité. C'est pourquoi, on constate depuis quelques années une inflation continue des diplômes.

4.2.2.1 Les acquis d'expérience

Deux solitudes : les acquis d'expérience et les programmes institutionnels.

Les politiques d'exemptions et d'équivalences sont trop axées sur les diplômes.

Source : Synthèse des mémoires présentés à la Commission d'étude sur la formation des adultes par le monde scolaire, secteur collégial, p. 14, (document interne).

La reconnaissance officielle des apprentisages s'effectue, la plupart du temps, dans le cadre de disciplines bien identifiées, alors que la formation acquise par la vie demeure en marge de la « reconnaissance ». Au Québec, les acquis doivent correspondre aux contenus de programmes et ces contenus n'atteignent pas toujours la spécificité des acquis. Cette situation conduit à une sorte de cul-de-sac, en ce sens qu'on peut difficilement, en pratique, reconnaître un acquis non formel ou informel puisque la correspondance n'est pas totale et parfaite. Il est difficile en milieu institutionnel de répondre de façon efficace aux demandes des marchés du travail. Les programmes de formation qui sont fixés ne peuvent rencontrer la spécificité des demandes. Inversement, la spécificité des acquis provenant de l'expérience de travail n'arrive pas à recouvrir tous les aspects des contenus offerts en milieu institutionnel. Et, comme le faisait remarquer un participant au colloque de la Commission *tant qu'il y aura des barrières entre la reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires, il n'y aura aucun acquis non scolaire qui sera reconnu*.

Dans ses conclusions, la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation faisait remarquer que :

- *La reconnaissance des acquis de formation est axée essentiellement et presque exclusivement sur la promotion individuelle ;*
- *l'intervenant quasi unique dans la délivrance de cette sanction sociale importante est l'école ;*
- *le marché du travail, qui n'a pas ou presque pas participé à sa définition, ne lui ménage pas ses critiques, mais s'en sert, dans une très large mesure, comme un instrument de sélection négative ;*
- *le système d'enseignement s'en sert aussi comme un instrument de sélection négative pour l'admission des candidats et pour la régulation des « clientèles » de ses différents niveaux ;*
- *la reconnaissance des acquis de formation consacre et accentue, dans certains cas, les inégalités sociales ;*

les deux termes de l'alternative — « abolissons les diplômes » et « multiplions les diplômes » — conduisent à une impasse.

Puisqu'il est question ici de « sélection », mentionnons qu'il existe, au Québec, des normes d'admission variables selon les institutions et les régions, et selon les possibilités de recrutement d'étudiants. C'est là, trop souvent, une façon déguisée de contingenter.

Les travailleurs et les travailleuses nous ont fait remarquer que la formation acquise dans l'entreprise n'est pas automatiquement transférable pour fin d'accréditation en milieu scolaire. Les contenus des programmes n'étant pas identiques, il devient difficile d'établir des équivalences.

4.2.2.2 La certification : contrôle de l'école et promotion individuelle

Un autre problème tient au contrôle sévère exercé par l'État. S'il faut reconnaître que, d'une part, cette façon de procéder permet un contrôle de la qualité, elle restreint, d'autre part, les possibilités d'accès à l'éducation. Ceci se vérifie surtout au moment de l'admission à un programme de formation, à un métier, à un nouvel emploi, ou à une nouvelle fonction. Le diplôme devient facteur de discrimination négative, au même titre que le sexe ou l'âge d'un individu. La reconnaissance des acquis profite alors à une couche de la population déjà scolarisée et économiquement avantagée. C'est ce qui ressort d'ailleurs d'une étude sur la reconnaissance des acquis faite pour le compte du ministère de l'Éducation.

4.2.2.3 Les acquis de travail non rémunéré

Reconnaître comme acquis non formels uniquement les acquis du travail accentue les inégalités sociales.

Certaines femmes ont fait remarquer que les conditions d'admission aux programmes de la C.E.I.C. étaient rédigées de telle façon qu'elles se sentaient exclues. Il est spécifié qu'une personne doit posséder une expérience préalable sur le marché du travail. De ce fait, les femmes qui sont restées longtemps au foyer se croient automatiquement inadmissibles.

Source : Commission d'étude sur la formation des adultes, Hypothèses de solutions, mai 1981, p. 86.

Le problème de discrimination posé par la reconnaissance des acquis contribue, en quelque sorte, à accentuer les inégalités sociales déjà existantes. Si l'école veut préparer des gens bien adaptés à leur travail et aux rôles sociaux et en même temps promouvoir l'égalité sociale en donnant à chacun sa chance, le problème de la reconnaissance des acquis devient plus épineux. En effet, les acquis non formels les plus susceptibles d'être reconnus sont ceux du travail. Qu'advient-il alors des populations les plus défavorisées qui ont peu d'acquis de travail ? Qu'advient-il des femmes au foyer dont le travail n'est pas considéré comme productif ? Qu'advient-il des acquis de bénévolat et de l'expérience acquise dans les associations de toutes sortes ou les groupes populaires ?

Les cours des adultes sont perçus comme des cours au rabais.

4.2.2.4 La crédibilité des crédits

Une autre difficulté provient du fait que les exigences en termes de cours à suivre obligatoirement pour l'obtention d'un diplôme ne sont pas toujours les mêmes pour le secteur régulier et pour celui de l'éducation des adultes. Ce phénomène incite de plus en plus de jeunes à interrompre leurs études et à s'inscrire plus tard à l'éducation des adultes où ils n'auront pas à suivre des cours qui leur semblent « inutiles ». Les adultes, de leur côté, considèrent parfois qu'on leur accorde un diplôme au rabais dont la valeur est négligeable sur les marchés de travail. On se plaint du peu de crédibilité qu'ont les diplômes de l'éducation des adultes, et on souhaiterait que les cours du soir soient reconnus et valorisés tout autant que ceux du jour.

4.2.2.5 Les personnes-ressources

Les responsables de l'orientation des clientèles sont-ils mal formés ou mal informés ?

Enfin, les responsables de l'admission ou de l'orientation des clientèles, dans le milieu scolaire ou dans le milieu du travail, ont à composer avec une masse de règlements et de normes, en matière de reconnaissance et d'équivalences, et les informations qu'ils possèdent sur les possibilités d'accueil et les conditions d'admission ne sont pas toujours adéquates. Ce problème vient-il de la formation qu'ils reçoivent, du peu de temps dont ils disposent pour se tenir à jour ou d'un accès limité à l'information pertinente ou d'un manque de communication entre les diverses instances concernées (milieu scolaire, marchés de travail) ? Ce qui est certain, c'est que le nombre de professionnels affectés à ces tâches dans les différents services d'éducation des adultes est insuffisant. Ce qui est encore plus certain, c'est que l'harmonisation et la cohérence des divers systèmes sont à faire, ce qui permettrait de fournir à ces professionnels les outils requis en ces domaines et aux adultes, l'information précise sur les modalités de reconnaissance et les systèmes auxquels ils pourraient avoir accès.

4.2.3 Des problèmes spécifiques

4.2.3.1 La formation échappe à l'individu

L'adulte doit laisser à la porte de l'école ce qu'il a appris.

À l'école (...) tout va de haut en bas. La définition des besoins et des objectifs, la programmation, l'allocation de ressources et la reconnaissance des acquis de formation échappent à l'individu et aux instances locales. Ces instances ont comme fonction essentielle d'ajuster les individus et leurs besoins aux réponses prédéfinies. C'est le cas de l'orientation, de la pédagogie et de l'évaluation. [illegible]

Dans le cas où l'institution scolaire ne reconnait pas ces acquis non scolaires, l'adulte doit alors se conformer aux préalables « académiques » normalement exigés pour accéder à un programme. Et si par bonheur des étudiants peuvent faire reconnaitre leurs apprentissages non scolaires, les décisions sont souvent aléatoires et arbitraires. Que ce soit avec ou sans reconnaissance des acquis, il n'en demeure pas moins que l'étudiant adulte doit mettre de côté une bonne partie de son expérience de vie et de travail et se plier aux cadres d'apprentissage qui lui sont imposés.

4.2.3.2 La formation et le « monde » du travail

En plus de ne pas être transférable, dans la majorité des cas, pour des fins « d'accréditation » en milieu scolaire, la formation en entreprise pose un certain nombre de problèmes particuliers.

Ainsi, on constate une certaine résistance de l'employeur à offrir une attestation de capacités à ses employés. *Il arrive que l'employeur craint de perdre son employé ou d'être contraint de lui payer un meilleur salaire* [illegible]. Ajoutons que, selon les résultats de notre sondage sur *les pratiques de formation en entreprise*, la formation qu'il lui arrive de fournir à ses travailleurs et travailleuses durant les heures de travail donne rarement accès à une promotion ou à une augmentation de salaire. C'est effectivement la situation pour 81% des cas où les entreprises de vingt employés et plus donnent une formation durant les heures de travail, comme l'illustre le tableau suivant.

Tableau 34
Répartition des entreprises selon que des activités de formation durant les heures de travail étaient liées ou non à une mutation ou à une promotion ou à une augmentation de salaire

	Fréquences	%
Liées à un transfert récent ou prochain	78	28,6[1]
Liées à une augmentation de salaire	42	15,5
Ni à l'un ni à l'autre	220	80,6

(1) Ces pourcentages ne peuvent être additionnés, plus d'une réponse étant possible. Ajoutons que chacun d'eux a pour base le nombre des entreprises de l'échantillon ayant de la formation durant les heures de travail qui on fourni les informations requises. N = 272.

C.É.F.A., *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Québec 1980, annexe 3, chapitre 4.

De plus, c'est la même situation dans le cas des activités de formation, en dehors des heures de travail, dont les frais de scolarité ont été remboursés en totalité ou en partie par l'employeur. Serait-il utopique de penser que cette situation va changer dans un proche avenir? Actuellement, dans la plupart des cas, la formation ne précède pas la promotion, elle la suit; la dernière justifie la première.

De leur côté, les syndicats reprochent à la formation en entreprise de n'exister qu'en fonction d'une meilleure productivité de l'entreprise et d'une adaptation des travailleurs et des travailleuses. Notre sondage révèle que les syndicats ou autres représentants des employés sont rarement associés à la formation qui se donne dans l'entreprise. En effet, les activités de formation ou de perfectionnement offertes durant les heures de travail ont été, dans 75% des cas, mises sur pied par l'employeur seulement.

Il existe un problème de « perception » du monde du travail vis-à-vis le monde scolaire qui nuit à la mobilité des travailleurs et des travailleuses.

Dans le contexte économique actuel (restructuration de certaines entreprises, changements technologiques rapides, fermetures d'usines), il importe de faciliter la mobilité géographique, professionnelle et personnelle des travailleurs et des travailleuses. La non-reconnaissance des acquis nuit à cette mobilité. Une concertation de la part des entreprises et des divers organismes reliés au monde du travail est donc nécessaire pour résoudre ces problèmes. Les employeurs se servent, dans bien des cas, du diplôme délivré dans le milieu scolaire pour sélectionner leur personnel. Mais il arrive aussi qu'ils refusent une certaine sanction officielle du savoir d'un candidat. Le même type de problème se pose pour les adultes qui ont appris un métier dans une institution scolaire. Le diplôme obtenu ne donne pas automatiquement droit à l'exercice du métier. Lorsque c'est la carte de compétence qui est exigée pour l'exercice d'un métier, le diplôme n'a plus autant d'importance. Nombre d'adultes se voient donc réduits au chômage ou encore amenés à accepter un emploi autre que celui pour lequel ils s'étaient préparés.

4.2.3.3 La reconnaissance des acquis et le « monde » scolaire

L'école a été conçue en fonction des jeunes.

Gaétan Daoust, dans un texte rédigé à la demande du Conseil des universités, signale que l'université s'est donnée comme vocation de se consacrer à la formation des « jeunes hommes et des jeunes femmes ». Et il ajoute: *Les conséquences de cette attitude sont lourdes pour l'étudiant adulte, c'est-à-dire pour celui qui ne prétend plus compter parmi les « jeunes hommes et les jeunes femmes » qui se préparent à la vie. En réalité, il ne peut revendiquer à l'université qu'un statut nettement inférieur et doit se satisfaire en quelque*

sorte d'y être toléré, pour peu qu'il accepte de se conformer aux exigences que l'institution a établies pour une population d'un autre âge et presque toujours à d'autres fins que celles auxquelles vise l'étudiant adulte.

Il y a cependant, aujourd'hui, des tentatives de la part de l'université, du moins de certaines facultés ou départements, de s'ouvrir à la clientèle adulte. Ces tentatives seront mentionnées plus loin à la section des expériences positives.

L'adulte doit souvent se soumettre à des exigences d'admission qui tiennent peu compte de l'expérience et du savoir acquis en dehors des institutions d'enseignement et *selon d'autres modes que ceux de la transmission, par les vénérables canaux académiques, d'un savoir déjà institué.* D'où il ressort que *l'éducation des adultes est en quelque sorte un* **enseignement** *pour vocations tardives, une sorte de « remedial education »*.

Au niveau universitaire, le problème de la reconnaissance des acquis soulève également le problème du « prestige ». On se demande comment ne pas diminuer le niveau de l'enseignement supérieur et ne pas accroître la concurrence entre les institutions tout en permettant à l'étudiant d'accéder à certains programmes sur la base de ses acquis non scolaires.

Les relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail ne sont pas toujours harmonieuses. Nous avons relevé, dans la partie sur « le monde du travail », un certain nombre de problèmes dont l'adulte fait trop souvent les frais. Dans le milieu scolaire que ce soit aux niveaux universitaire, collégial ou secondaire, c'est trop souvent l'adulte qui « paie la note ».

Le cloisonnement de l'école : entrave à l'accès au « savoir institutionnel » et à la mobilité à l'intérieur de l'école

La reconnaissance des acquis scolaires n'est pas sans présenter de sérieuses difficultés pour les adultes : *(…) les procédures de sélection et de délivrance des titres sous leur forme actuelle permettent aux niveaux supérieurs de la hiérarchie de l'enseignement d'exercer leur tutelle sur les niveaux inférieurs grâce au pouvoir qui leur est conféré de stipuler les qualifications requises pour passer d'un stade au suivant.*

En réalité, la préoccupation du diplôme à conférer ou à recevoir est devenue à ce point déterminante que l'université a été conduite à introduire dans la variété de ses enseignements aux adultes, une division proprement artificielle entre enseignement « crédité » et enseignement « non crédité ». Comme si, épistémologiquement et administrativement, le critère essentiel de distinction des savoirs ou des processus de formation était la référence à un diplôme.

Source : Gaétan Daoust, *L'université utopique, de l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, septembre 1971, p. 12

Les adultes qui veulent poursuivre des études dans certaines universités rencontrent souvent des problèmes liés à la non-reconnaissance de leurs acquis d'expérience et/ou de travail. Mais ils ont aussi à faire face à d'autres problèmes, ceux-là rattachés au fait qu'une université elle-même ne reconnait pas toujours les crédits accordés par une autre université. Par exemple, l'étudiant qui passe d'une université à une autre risque de se voir refuser la reconnaissance des crédits accordés par l'institution qu'il a précédemment fréquentée.

Il arrive aussi qu'à l'intérieur d'une même université, on ne reconnaisse pas les cours d'une faculté à une autre. C'est ainsi que le certificat en relations industrielles offert par l'Extension de l'enseignement de l'Université Laval *n'est pas considéré comme valable pour avoir accès au baccalauréat dans la même discipline. Les cours du soir n'auraient donc pas la même valeur que les cours du jour ?* Le même phénomène se reproduit au niveau collégial. Par exemple, un cours suivi dans tel programme dans tel cégep ne sera pas reconnu ou « catégorisé » de la même façon dans le même programme offert dans un autre cégep. De plus, un étudiant admis dans un programme de l'éducation des adultes à un cégep donné n'a pas toujours la possibilité de se faire admettre au même programme de « l'enseignement régulier » du même cégep, s'il le désire. Tout se passe comme s'il y avait deux cégeps dans un.

L'accès aux études universitaires est souvent compromis pour ceux qui ont une formation de type professionnel. Le rapport Nadeau, en 1975, notait : *L'université ne sait pas reconnaître la valeur, l'étendue des cours de formation professionnelle du cégep*. Nous avons retrouvé la même plainte dans les mémoires qui nous ont été soumis. Les étudiants qui sortent d'un programme « professionnel » du secondaire rencontrent parfois les mêmes difficultés quand ils veulent poursuivre leurs études au cégep.

Les activités « socioculturelles » : un acquis non mesurable et non mesuré

En plus de négliger l'expérience de travail de l'adulte comme « activité de formation » ou comme « acquis », le milieu scolaire fait fi, bien souvent, de la formation dite « socioculturelle ». Cette dernière est jugée moins sérieuse, moins importante que les activités des autres secteurs. Ces activités permettent, pourtant, à l'adulte de mieux assumer certains rôles sociaux. Et il arrive même que le milieu scolaire finance d'autres activités éducatives à l'aide des bénéfices réalisés par les activités dites « socioculturelles ».

4.2.3.4 L'évaluation des acquis des adultes

Comment évaluer sans outils de mesure ?

À la section des expériences positives, nous parlerons des tentatives de la D.G.E.A. pour mettre sur pied un système « d'unité de capacités ».

Pour le milieu scolaire, la reconnaissance des acquis pose la question de l'évaluation et, par conséquent, celle des d'outils d'évaluation. Par exemple, le problème se pose d'une façon plus spécifique lorsqu'il s'agit de replacer, par voie d'équivalence, dans le système actuel, un diplôme décerné par une institution privée avant 1960, ou un diplôme obtenu hors du Québec. Il existe, bien sûr, certains outils produits par le ministère de l'Éducation et certaines ressources fournies par le ministère de l'Immigration du Québec. Mais il ne semble pas que ces outils soient encore adéquats, efficaces et toujours opérationnels. Quant aux instruments qui seraient nécessaires pour reconnaitre en termes d'équivalence ou de certification l'expérience ou les capacités des adultes, ils sont presque inexistants. Quand ils existent, les changements annuels apportés aux normes d'équivalence pénalisent les adultes qui, très fréquemment, étalent leur processus de formation sur plusieurs années.

« En marge des marginaux », les femmes et les adultes « plus âgés ».

Certaines catégories d'adultes, participant ou non à des activités de formation, se sentent particulièrement lésées par la non-reconnaissance des acquis. Ces catégories, en plus de subir les problèmes déjà énoncés, doivent en affronter d'autres.

Par exemple, la formation dite « socioculturelle » est, selon plusieurs, perçue comme « sérieuse », lorsque des hommes y participent (ex. : photo, mécanique), et dévaluée là où il n'y a que des femmes (ex : artisanat, macramé). Ces « ghettos » féminins se rencontrent aussi en formation dite « professionnelle ». Si l'adulte qui travaille a peine à faire reconnaître son expérience de travail, que dire des femmes qui sont demeurées longtemps au foyer ou dans l'entreprise familiale ? Comment faire reconnaître cette « expérience de travail » ? Il en est de même pour ceux et celles qui ont travaillé dans des organismes bénévoles. Toute expérience de travail ne passe pas nécessairement par la rémunération. Mais ceci a peu de valeur sur les marchés de travail ou dans le milieu scolaire.

Ces femmes, et bien d'autres, sentent le besoin, avant d'entreprendre une activité de formation ou de (re)prendre contact avec le monde du travail rémunéré, de faire le point, de se redécouvrir comme individu et de reprendre confiance en elles. Lors de notre sondage, parmi les principales raisons qui expliquent pourquoi certains adultes n'entreprennent pas d'activités éducatives, 15% des interviewés ont déclaré que « le manque de confiance en soi » était l'obstacle principal à la participation à des activités éducatives. Et ce 15% se répartit ainsi : 11% sont des hommes et 20% des femmes[illegible]. Reconnaître leurs acquis, leurs expériences de vie, serait déjà une mesure pouvant leur redonner confiance et leur permettre de faire le point sur leur situation, de façon plus efficace, par rapport à leurs projets futurs. Les services d'accueil et de référence, dont nous avons parlé au chapitre précédent, auraient ici un rôle important à jouer.

Une autre catégorie d'adultes rencontre un problème qui lui est spécifique : *Les gens qui ont achevé leur formation initiale avant l'expansion des classes de second cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur, qui s'est produite entre 1950 et 1970, n'ont pas eu les mêmes possibilités que leurs successeurs, d'accéder à un niveau d'études supérieur. Il arrive fréquemment que les gens de ces générations se trouvent bloqués dans leur carrière, car ils n'ont pas le niveau de formation actuellement requis pour accéder aux emplois supérieurs.*

Les femmes et les adultes plus âgés rencontrent des difficultés qui sont du même ordre. Ces obstacles sont tributaires d'une mentalité issue de l'idéologie des années 50 qui visait « l'épanouissement de la jeunesse ». De la même façon que cette idéologie a isolé le « troisième âge » en marge de la société active, elle a tenu « la femme » à l'écart des marchés de travail en valorisant « la reine du foyer »; mais parallèlement ce règne n'est pas reconnu comme une expérience valable ni dans le milieu scolaire ni dans celui du travail.

4.2.4 Des expériences à explorer (Il faut rendre à César...)

Là où l'éducation des adultes n'est pas un « second début »

Nous voulons montrer ici, en décrivant quelques expériences, que des progrès ont été faits dans le domaine de la reconnaissance des acquis. Tout n'y est pas noir et nous voyons dans ces tentatives des avenues prometteuses pour l'avenir.

4.2.4.1 Des pistes américaines

Les Continuing Education Units (C.E.U.)

Une étude de l'American Society for Personnel Administration note que les CEU font partie du dossier du personnel de 42,2% des compagnies consultées et 40% d'entre elles les prennent en considération pour des fins de promotion, alors que dans 21% des cas, ils peuvent donner droit à une augmentation de salaire. Cette même étude affirme qu'ils sont reconnus dans plus de 1 000 collèges et universités américains.

Ce système d'accréditation est actuellement fort répandu aux États-Unis et il semble qu'une percée soit en train de se faire au Canada. Deux facteurs ont rendu nécessaire le développement de ce système: *l'extension rapide du champ des connaissances et le fait que les connaissances ne peuvent plus être considérées comme utiles pour toujours ou même à long terme. (...) Ces deux facteurs ont contribué largement à créer une demande d'éducation continue non créditée orientée vers la réhabilitation et le recyclage des forces du travail à tous les niveaux.*

Les individus qui ont pris part à ces nouvelles pratiques d'éducation continue ont connu des difficultés dans leurs tentatives *d'élaborer, de tenir à jour et parfois de communiquer un dossier de leurs expériences éducatives*. D'autre part, ceux dont le travail consiste à évaluer les réalisations individuelles *ont éprouvé aussi ce besoin d'une unité de mesure qui pourrait s'appliquer aux activités éducatives non créditées et les transcrire en mesures similaires dans un dossier intelligible*.

Le C.E.U. (unité d'éducation permanente), conçu en 1970, visait donc à *répondre à ce double besoin de* ***mesure et de mémoire***.

Qu'est-ce qu'un C.E.U. ? *Une unité d'éducation permanente équivaut à dix heures de participation sur place à une expérience structurée d'éducation permanente parrainée par une institution responsable sous la gouverne d'une direction compétente et réalisée avec le concours d'experts qualifiés.*

C'est aux États-Unis que les premières recherches ont eu lieu pour définir les principales qualités requises pour l'exercice d'un certain nombre de professions. Ces recherches n'ont pas seulement pour but de susciter la révision des procédures d'admission ou de faire inclure dans les programmes ordinaires l'acquisition de compétences professionnelles, mais aussi de montrer que ces compétences peuvent être acquises à l'extérieur du système éducatif. L'un des avocats de cette cause est (...) de mettre un terme au monopole de l'enseignement postsecondaire traditionnel sur la formation et la délivrance des titres professionnels.

Source : O.C.D.E., *Le rôle des diplômes dans l'enseignement et la vie professionnelle*, Paris, 1977, p. 45.

Ce système n'est pas ouvert à qui veut en profiter. Seuls les associations, organismes et entreprises qui répondent aux critères « d'excellence » établis par le « Council of Continuing Education Units » peuvent être accrédités, faire approuver leurs programmes et émettre des certificats de reconnaissance. Ce système ne reconnaît que ce qui est offert au sein d'une entreprise ou d'une association professionnelle. Sont automatiquement exclus les cours crédités du milieu institutionnel, les cours obtenus par équivalence, les programmes d'endoctrinement (c'est-à-dire la propagande sur les vertus d'une entreprise), les activités éducatives et les programmes offerts par les media, sauf exception, les activités à caractère récréatif, les études indépendantes.

Ce système est surtout offert aux cadres des entreprises et à ceux qui aspirent à le devenir, ainsi qu'à divers groupes de professionnels (ingénieurs, médecins, avocats, etc.). Il sert à l'« actualisation » des compétences et au développement de plans de carrière. En aucun cas, il ne conduit à l'obtention d'un diplôme de niveau collégial ou universitaire ; les unités n'équivalent pas à des crédits. On signale cependant que certaines pressions s'exercent en ce sens auprès du Conseil du C.E.U.

En résumé, ce système possède les avantages suivants :

- c'est un système simple à comptabiliser ;
- l'individu n'a pas à suivre un plan de formation prédéterminé ; il s'inscrit à ce qui lui convient ;
- l'information sur les unités cumulées est rapidement disponible (dossier de l'employé et banque de données) ;
- il permet une actualisation constante ;
- il offre une variété de matériel didactique pratique (ex. : cassettes) ;
- il permet une mobilité au sein de l'entreprise ;
- il facilite une forme de mobilité horizontale lorsque plusieurs entreprises d'un secteur ou d'une région reconnaissent les C.E.U.

L'U.E.P.[illegible] *est conçue pour assurer au participant non seulement un dossier mais aussi une méthode pour mesurer les acquis de formation continue non créditée dispensée par les institutions ou les organisations. En possession d'un dossier reconnu nationalement, l'individu est en meilleure position pour négocier de nouveaux emplois, négocier une promotion dans un même emploi ou une rétribution plus ajustée à ses compétences réelles et reconnues.*[illegible]

Cependant, ce système peut comporter quelques désavantages :

- un individu ne peut pas facilement faire convertir ses unités en vue d'un diplôme. Ce système constitue donc une structure parallèle ;
- ce système est en quelque sorte fermé. La nature des activités offertes est pensée surtout pour les cadres et les « professionnels ». Seules les activités dûment accréditées, selon les normes établies par le Council for Continuing Education Units, peuvent être reconnues ;
- la forme de reconnaissance ne tient compte que de la participation de l'individu et non du niveau de compétence qu'il a atteint. De plus, on ne sait pas si ce dernier a acquis des connaissances ou des « habiletés ». Le certificat émis ne mentionne que le nombre d'heures et d'unités (ex. : 19 heures 1,9 u.) ainsi que le titre du cours ;
- il est également possible d'y entrevoir une course aux unités sans que s'exerce un contrôle ferme de la compétence ainsi acquise, ce qui touche la crédibilité sociale de cette reconnaissance.

Le « Cooperative Assessment of Experiential Learning » (C.A.E.L.)

Un système qui accrédite le portefeuille des acquis d'expérience.

Ce système a été mis sur pied à la suite d'une recommandation de la « Commission on Non Traditional Study » (C.N.T.S., 1973) au moment où l'on cherchait de nouveaux moyens et de nouvelles techniques pour mesurer la valeur éducative des acquis d'expérience.

Ce problème avait été dénoncé par le monde scolaire comme ce fut le cas pour la présente Commission[(1)]. Dès 1973, le « College Entrance Examination Board », le « Educational Testing Service » et la « Carnegie Corporation of New York » se concertaient afin de développer un plan de traitement et de trouver des adhérents et une équipe de travail contribua à mettre sur pied le système tel que nous le décrivons maintenant.

On entend par acquis d'expérience tout ce qu'un individu a pu apprendre hors des institutions scolaires d'enseignement. La nature des sujets d'apprentissage est illimitée. Les milieux où l'apprentissage a été réalisé peuvent être variés (au travail, à la maison, dans une association). Tous les modes d'apprentissage sont acceptés : conversations, voyages, activités sociales ou syndicales, etc. Ce qui compte, c'est la compétence acquise, quel que soit le domaine, ou la manière, d'y parvenir.

Ce système fonctionne de la façon suivante. L'individu doit, dans un premier temps, se constituer un « portefeuille » incluant tout ce qu'il a pu apprendre et qui serait susceptible d'être reconnu par un collège. Un guide est d'ailleurs disponible afin de soutenir l'adulte dans sa démarche*. Il lui indique comment clarifier ses objectifs d'apprentissage et stimule sa mémoire pour identifier toutes les expériences et en faire une auto-évaluation. L'individu peut travailler de façon autonome, mais il lui est possible également de se présenter à un collège qui participe au C.A.E.L., et de se faire aider d'une personne-ressource.

* Plus précisément, l'adulte suit les étapes suivantes :
1. Il identifie ce qu'il a appris antérieurement et comment il l'a fait.
2. Il établit le lien entre ce qu'il a appris et ce qu'il désire apprendre.
3. Il recherche alors toute forme de documentation (travaux personnels, crédits antérieurs, attestations de participation à un cours, publications d'articles, lettres de référence) qui attestent de ses acquis.
4. Il évalue ensuite ce qu'il a appris (la compétence atteinte et la quantité d'acquis) avec l'aide d'un expert.
5. Il fait une demande de reconnaissance de crédits à un collège. Il réunit toutes les pièces justificatives et indique clairement les objectifs qu'il poursuit.

La demande de l'adulte sera alors examinée par un jury qui lui fera des recommandations précises*. Chaque recommandation est individualisée.

* Ce jury, désigné par le collège, fonde sa décision sur les aspects suivants :
1. Il y a un lien entre le contenu de l'acquis et ce qui s'enseigne dans un collège.
2. Le niveau de compétence est de niveau collégial.
3. Il y a un lien entre l'objectif que l'adulte poursuit et ce qu'il a précédemment acquis ; cet objectif est de niveau collégial.
4. L'apprentissage doit avoir atteint un niveau de « généralisation » débordant le cadre de la situation spécifique où il a eu lieu.
5. Il doit y avoir une compréhension théorique et pratique du sujet.
6. L'apprentissage doit être évalué par un expert du domaine qui agit de façon objective ; cet aspect prend souvent la forme d'une entrevue orale.
7. Il doit y avoir un lien entre ce qui a été appris et le programme d'étude que l'adulte désire apprendre.

Même s'il nous a été impossible d'évaluer le mode d'allocation des crédits, nous pouvons dégager certains avantages de ce système :

- c'est un système ouvert à toute forme d'acquis expérientiel ;
- on n'y exige pas un niveau précis de scolarité, mais la preuve que l'adulte possède une compétence de niveau collégial ;
- un encadrement existe pour supporter l'adulte dans sa démarche ;
- de plus, l'adulte aura déjà fait preuve d'un sens de l'organisation et manifesté clairement son désir d'entreprendre des études, s'il parvient à préparer son portefeuille.

Par contre, ce système peut présenter des inconvénients :
- tous les collèges n'offrent pas cette possibilité (bien que le mouvement ait pris de l'ampleur) ;
- le service n'est pas offert en vue de l'obtention d'une formation au niveau secondaire ;
- la démarche à entreprendre semble lourde et exigeante pour l'adulte ;
- le processus dans lequel l'individu s'engage ne lui assure aucune garantie. S'il considère qu'on ne reconnaît pas ses expériences de façon équitable, il n'a pas, à notre connaissance, de droit d'appel.

Le programme G.E.D.T.S.[illegible] *(General Educational Development Testing Service)*

Un système qui donne une « valeur » aux expériences de la vie

Né de l'après-guerre, le programme G.E.D.T.S. visait à répondre aux besoins exprimés par de nombreux Américains qui n'avaient pas complété d'études formelles et qui ne pouvaient se qualifier pour un meilleur emploi ou pour continuer leurs études. Les tests de G.E.D.T.S. ont pour fonction d'évaluer le niveau de développement général de adultes pour leur permettre d'obtenir un diplôme équivalent au niveau terminal de High School.

Cette équivalence est basée sur l'hypothèse que le bagage académique des personnes s'enrichit des expériences de vie. Pour mesurer ces acquis, il faut mettre l'accent sur les habiletés intellectuelles de compréhension, de raisonnement, de jugement et de généralisation, plutôt que sur les contenus très spécifiques et détaillés des programmes de cours « académiques ».

Les principales caractéristiques organisationnelles de ce système sont les suivantes :

- une commission nationale sous la responsabilité de l'« American Council of Education » (A.C.E.) est responsable de l'édition des tests et des recommandations quant à leur utilisation, leur distribution et leur validation ;
- des organismes sont accrédités pour l'administration des tests.

La démarche américaine dénote un très grand souci d'assurer la crédibilité du diplôme et sa reconnaissance, sans discrimination aucune par le monde du travail. Ce système a d'ailleurs évolué depuis sa création et des « cours d'appoint » permettant une préparation adéquate à la passation des tests ont été mis au point et offerts à ceux qui n'ont besoin que d'une légère mise à jour de leurs connaissances[illegible].

Nous voulons également signaler au passage l'existence d'un autre service américain, le C.L.E.P. (« The College Level Examination Program »), qui est inspiré de la même idée que le G.E.D.T.S., mais qui se situe au niveau collégial.

4.2.4.2 Des pistes québécoises

Le diplôme d'études secondaires (D.E.S.) par équivalences

Une expérience québécoise qui se rapproche de celle dont nous venons de parler est celle du programme de testing de la Direction générale du développement pédagogique (D.G.D.P.) mis en place en 1976-1977[illegible]. Il s'agit *d'un système d'attestation d'études s'adressant aux adultes et qui permettrait la reconnaissance officielle d'une scolarité équivalente à celle de la Ve secondaire, de la IIIe secondaire et de la 6e année élémentaire*[illegible].

Ce système s'adresse à des adultes pour qui aucune preuve de scolarité n'est retraçable, ou qui ont des attestations d'études non reconnues, ou qui ont un niveau de scolarité inférieur à celui exigé par l'employeur, soit Ve ou IIIe secondaire.

Depuis l'entrée en vigueur de ce système, environ 3 000 dossiers ont été traités au niveau de onze directions régionales. Sur ce nombre, la proportion de réussites est d'environ 80 %. (avril 1979)

Voici les principales caractéristiques de ce système :

- il est constitué de six tests qui portent sur les matières ou domaines suivants :
  - connaissance de base du français ;
  - compréhension de textes français ;
  - anglais langue seconde ;
  - mathématiques ;
  - sciences naturelles ou sciences commerciales ;
  - sciences humaines ;
- il s'adresse seulement aux adultes de plus de 23 ans ;

Les tests sont reconnus par diverses compagnies et services publics ainsi que par le ministère des Consommateurs, des Coopératives et des Institutions financières, pour l'accès à certaines professions. Ils ne sont cependant reconnus par aucune institution d'enseignement publique ou privée.

Source : Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *D.E.S. par équivalence, propositions concernant la mise en oeuvre d'un service d'émission de diplômes d'études par équivalences*, 1980-02-18. Texte rédigé par J.J. Dubois, R. Richard et J. Henry.

- pour réussir, il faut obtenir 50% aux tests de français et 50% à trois des quatre autres tests offerts ;
- aux candidats qui satisfont aux conditions de réussite, on délivre une attestation déclarant qu'ils ont un niveau de connaissance de IIIe ou Ve secondaire équivalent à celui des étudiants qui ont complété leurs études par la voie habituelle ;
- cette attestation ne prend sa valeur que sur le marché du travail ; elle n'a pas la valeur d'un certificat ou d'un diplôme pour celui qui veut poursuivre des études postsecondaires, et les adultes doivent en être avisés ;
- il existe des modalités de reprise pour le candidat ayant échoué aux tests ;
- les tests sont disponibles aussi en anglais.

Cette expérience confirme la tendance actuelle chez certains employeurs à exiger un diplôme comme critère de sélection pour un emploi. Dans la conjoncture actuelle, elle rend donc service à une partie importante de la population. Elle traduit *concrètement et dans la pratique le fait que l'école formelle n'est pas la seule voie d'acquisition des connaissances et du développement des capacités*[40].

Par contre, la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (T.R.É.A.Q.), dans une lettre adressée au sous-ministre de l'Éducation, Monsieur Pierre Martin, le 9 mars 1978, qualifiait la situation créée par l'annonce de l'instauration d'un tel système, d'*« anormale », (...) susceptible de causer de graves préjudices à la clientèle scolaire adulte du Québec.*[41]

La T.R.É.A.Q. soulignait le fait que *le ministère n'assure pas que ces attestations seront nécessairement reconnues et acceptées par tous les organismes à qui elles pourront être présentées sur le marché du travail ou ailleurs. N'y a-t-il pas là un grand risque que des adultes soient leurrés par cette situation et croient détenir, après avoir réussi les tests, une attestation officielle de niveau de scolarité ?*[42]. L'expérience n'en demeure pas moins intéressante.

Quelques outils d'évaluation fournis par la D.G.E.A.

Un système d'équivalences qui reconnaît les acquis scolaires.

La Direction générale de l'éducation des adultes a préparé, à l'intention du personnel affecté à l'évaluation des dossiers des adultes, un « système de reconnaissance ».

La D.G.E.A. veut permettre à tous les adultes du Québec qui en manifestent le besoin et qui s'inscrivent en formation, de bénéficier de services d'évaluation de dossiers plus cohérents et plus uniformes tant au sein d'un S.E.A. que d'un S.E.A. à l'autre.[43] Ce système est constitué d'outils permettant de *porter un jugement sur le statut scolaire de l'adulte*[44]. Voici une nomenclature de quelques-uns de ces outils accompagnée d'une brève description tirée du *Manuel du personnel affecté à l'évaluation.*

1. Le ***Cahier III*** *décrit les éléments du système de reconnaissance des acquis des adultes, les relations entre ces éléments et les opérations qui en rendent possible l'application. (...)*
C'est la pierre angulaire du système de reconnaissance qui délimite et encadre l'action du personnel affecté à l'évaluation des dossiers.

2. Le ***Cahier des équivalences*** *détermine la valeur des acquis de niveau secondaire sanctionnés par des documents officiels de la province de Québec par rapport aux programmes actuels de la D.G.E.A. (...)*
C'est l'outil de référence de base pour l'application de la politique d'équivalences de la D.G.E.A.

*3. Le **document intitulé « PRINCIPE DE TERMINALITÉ »** définit la nature du principe de terminalité* et son application dans l'attribution des équivalences de formation en langues maternelle et seconde et en formation professionnelle. (…)*
L'application de ce principe permet de rendre justice à l'étudiant qui a terminé ses études avant les changements intervenus dans le système d'éducation au Québec.

*4. Les **guides du gestionnaire et du formateur des différents programmes de la D.G.E.A.** présentent une information claire et précise sur différentes dimensions des programmes par objectifs. (…)*
Ces guides permettent de connaître les contenus de cours et les exigences particulières de certains programmes et sont utiles pour l'attribution de certaines équivalences, pour l'élaboration du profil de formation et pour l'entrevue d'évaluation.

*5. Le **test de classement de la D.G.É.A. en français langue maternelle, en anglais langue seconde ou en français langue seconde** évalue les acquis actuels d'un individu (en ces matières) par rapport au contenu des programmes offerts par la D.G.É.A. (…) et détermine le point de départ de l'adulte qui veut suivre des cours dans ces matières. Il peut aussi servir à déterminer des équivalences.*[9]

** La terminalité des études secondaires dans le système scolaire obligatoire se définit par le degré (année ou niveau) qui, au cours des années, correspond à la fin des études secondaires. Le principe de terminalité implique que tous ces degrés (années ou niveaux) sont équivalents entre eux.*

Le détenteur d'une fin d'études secondaires est celui à qui il a été émis, soit par une école publique, soit par une école privée, soit par le département de l'Instruction publique, soit par le ministère de l'Éducation, un **certificat**, une **attestation** ou une **lettre** pour le degré (année ou niveau) correspondant à la fin des études secondaires.*

Source : Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Le principe de terminalité*, mars 1980, p. 5.

La liste de ces documents pourrait s'allonger. Nous avons voulu ici signaler que des efforts sérieux avaient été entrepris pour rendre justice à ceux qui avaient acquis une formation avant l'instauration du présent système d'éducation. Ces équivalences accordées aux adultes peuvent être utiles pour satisfaire aux exigences requises pour un emploi donné, ou pour poursuivre leur formation au niveau secondaire ou postsecondaire. Cependant les outils permettant d'évaluer la formation acquise au travail ou dans la vie communautaire restent à développer.

Un modèle « recherche-action » de la D.G.E.A.

Un système d'unités capitalisables basé sur la spécificité de l'adulte

La D.G.E.A. a établi un plan de développement d'un nouveau système de reconnaissance. L'élément capital de ce plan de développement est une « certification » qui atteste les capacités d'un individu (ces capacités n'étant pas strictement d'ordre professionnel, mais également d'ordre personnel comme le fait de savoir prendre des décisions ou de se prendre en charge) et ceci, dans une perspective de développement intégral de l'adulte.

On y prône donc un système basé sur les unités de capacité. Ce plan de développement poursuit les objectifs suivants :

- rendre accessibles aux adultes, mais par des voies différentes de celles des jeunes, les diplômes de niveaux secondaire et collégial ;
- créer de nouveaux diplômes propres aux adultes, notamment en ce qui concerne la compétence professionnelle ;
- faire en sorte que tous les acquis académiques antérieurs, ainsi que les acquis expérientiels, puissent contribuer à l'obtention des diplômes ou certificats ;
- favoriser un rapprochement, voire une collaboration entre le monde du travail et le ministère dans la définition des diplômes et certificats.

Le MODÈLE actuellement en expérimentation (en mécanique de machines fixes) présente les caractéristiques suivantes :

- une structure de formation ou de reconnaissance par unités progressives ; cette progression tient compte de deux dimensions : le développement de l'autonomie et la complexité des situations ;
- des unités définies en termes de CAPACITÉS, relativement indépendantes des objectifs opérationnels, des activités et des contenus.

Les possibilités de ce modèle sont les suivantes :

- choix d'objectifs de formation (plusieurs objectifs pouvant conduire à une même CAPACITÉ) ;
- choix de contenus plus vastes ;
- choix de stratégies et de moyens étendus ;
- reconnaissance facilitée des acquis (les capacités générales pouvant être communes à plusieurs secteurs et à plusieurs domaines) ;
- respect du rythme d'acquisition (possibilité de tenir compte d'un très grand nombre de facteurs)[(90)].

4.2.4.3 Une brèche dans le monde scolaire

Certaines facultés ou écoles universitaires ouvrent plus largement leurs portes.

Il faut souligner ici l'effort d'ouverture de certaines institutions qui ont assoupli leurs conditions d'admission. Notons, par exemple, les pratiques en vigueur dans certaines facultés et écoles de l'Université de Montréal :

— Faculté d'aménagement

• *École d'architecture : au prorata des demandes jugées recevables, un certain nombre d'étudiants adultes* sont admis sur la base des connaissances appropriées et de l'expérience pertinente. Il est à noter que le programme n'est offert que le jour et de préférence à temps plein.*

— Faculté des arts et des sciences

• *En principe, tous les départements et écoles de la faculté admettent des étudiants adultes sur la base des connaissances appropriées et de l'expérience pertinente. Il est à noter cependant que, sans exiger de l'étudiant adulte un D.E.C. complété, on lui demande toutefois d'avoir complété certains cours dans la structure d'accueil appropriée.*

• *La Faculté offre un programme facultaire (mineure en arts et sciences) constitué de cours offerts par la majorité des départements et écoles de la faculté. Plusieurs adultes se retrouvent dans ce programme et passent ensuite au programme de leur choix. Il est à noter que ce programme est offert à plein temps et à temps partiel, le jour et le soir.*

• *La Faculté dispose d'un service d'inscription pour étudiants libres. Quelquefois on conseillera à l'étudiant adulte de s'inscrire d'abord à titre d'étudiant libre. Il pourra, à la suite de la réussite de cours, être admis à titre d'étudiant régulier.*

*À l'université, l'étudiant adulte est celui qui a, au moins, 21, 23 ou 25 ans ; l'âge peut varier selon les facultés ou les établissements concernés.

— Faculté de droit

• *Depuis quatre ans, la faculté réserve 10% des places disponibles aux étudiants adultes qui sont admis sur les bases suivantes : dossier scolaire, connaissances appropriées et expérience pertinente, test d'admission, entrevues. Le programme de droit est offert le jour et de préférence à temps plein.*

— Faculté de l'éducation permanente

La faculté (mis à part quelques programmes professionnels, v.g. ceux de sciences infirmières, qui ont des exigences supplémentaires) admet dans la majorité de ses programmes (certificats) des étudiants adultes sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente. Le candidat qui réussit trois certificats obtient un baccalauréat ès sciences ou un baccalauréat ès arts et est admissible à certains programmes de maîtrise. La faculté autorise l'inscription, à titre d'étudiant libre, à un certain nombre de cours. La faculté offre des activités non créditées dans le cadre des « Belles soirées » et des « Belles matinées ». Notons que la majorité des cours sont offerts le soir ou le week-end et permettent des études à temps partiel.[illegible]

— École des hautes études commerciales

Le baccalauréat en administration des affaires est offert le jour à temps plein. Il requiert le diplôme d'études collégiales comportant la réussite de quatre cours de mathématiques. Le baccalauréat en administration des affaires offert le soir ne requiert pas le diplôme d'études collégiales complété ; l'étudiant adulte peut y être admis, sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente, à condition toutefois d'avoir réussi au préalable certains cours de mathématiques de niveau collégial. L'école offre également bon nombre de certificats à temps partiel le soir, auxquels l'étudiant adulte peut être admis, sur la base de connaissances appropriées et d'expérience pertinente, à condition d'avoir réussi au préalable certains cours de mathématiques. L'école offre, en outre, des sessions de perfectionnement à l'intention de gestionnaires et de cadres supérieurs. Dans certains programmes de deuxième cycle, l'école peut admettre des étudiants adultes ne détenant pas un premier cycle universitaire ou l'équivalent, sur la base d'un dossier jugé exceptionnel.[illegible] Notons toutefois que le baccalauréat du jour est beaucoup plus valorisé que celui du soir par l'École des H.E.C.

Cette liste n'est pas exhaustive. Nous avons choisi quelques exemples parmi ceux qui ont été portés à notre attention. Notons, par contre, que certaines facultés n'ont aucune politique d'admission concernant les adultes. (Faculté de médecine vétérinaire, Faculté des sciences de la santé : médecine, médecine dentaire, pharmacie, sciences infirmières, École d'optométrie). *Ces programmes sont contingentés et ne sont offerts que le jour et de préférence à temps plein.*[illegible]

Soulignons, également, que l'Université du Québec et ses constituantes admettent dans leurs programmes des adultes âgés d'au moins 21 ans et qui ont une expérience pertinente qui a un rapport au programme d'études choisi. Elles ont également élaboré des principes et des règles concernant les équivalences à accorder aux étudiants, adultes ou non. Les cours de la Télé-université sont offerts au grand public sans conditions particulières et sont crédités.

Dans les cégeps, on admet généralement des étudiants âgés d'au moins 18 ans, qui n'ont pas nécessairement complété leur Ve secondaire, mais qui ont réussi les cours secondaires préalables au programme choisi. On offre aussi, dans certains cas, des cours d'appoint permettant à l'adulte de mettre ses

connaissances à jour dans certaines disciplines préalables sans retourner au secondaire.

Certains programmes sont, cependant, plus difficiles d'accès. Par exemple, l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (O.I.I.Q.) exige des adultes qu'ils soient titulaires d'un certificat de secondaire V pour être admis au programme collégial de techniques infirmières.

Il arrive aussi que, dans des commissions scolaires et cégeps, on permette à un adulte, après entrevue, de s'inscrire à certains cours pour lesquels il n'a pas les préalables académiques. On donne alors « la chance au coureur », et s'il réussit ses examens, il pourra poursuivre son programme d'études. Ces pratiques, si elles sont susceptibles de rendre service à la population adulte, ne doivent pas être l'occasion d'une « chasse » à la clientèle, de dédoublements et d'inflation des programmes comme c'est parfois le cas.

4.2.4.4 Une brèche dans le monde du travail

Des critères d'embauche autres que le diplôme et la formation sur mesure, des exemples de la reconnaissance des acquis.

En terminant cet exposé des expériences positives en matière de reconnaissance des acquis, nous évoquerons quelques cas différents aux marchés de travail.

Par exemple, le secteur de la Fonction publique du Québec offre des possibilités d'emploi à des candidats et à des candidates qui n'ont pas nécessairement un diplôme mais qui peuvent présenter un curriculum vitae faisant état d'une expérience de travail, rémunérée ou non, se rapportant à l'emploi postulé. Cependant, dans la publication des offres d'emploi, on mentionne que *deux* années d'expérience peuvent remplacer *une* année de scolarité… La scolarité y demeure donc, dans bien des cas, le premier critère d'admissibilité à un emploi.

Certaines entreprises privées valorisent, très souvent cependant, l'expérience de travail dans leurs critères d'embauche. En effet, elles considèrent l'expérience du candidat comme une caution et en font un critère d'admissibilité. D'autre part, la formation sur mesure donnée par des services de l'éducation des adultes en collaboration avec des organismes du monde du travail est une expérience de l'utilisation des acquis des adultes. Cette démarche est très développée dans la formation syndicale et dans les mouvements populaires.

En ce qui a trait à la formation « sur mesure », mentionnons qu'… *il y a référence constante au réinvestissement des acquis au transfert dans l'action. La formation est transférable dans l'action. C'est pour beaucoup cette référence au réinvestissement qui assure l'intégration et la cohérence de toutes les étapes et de tous les éléments du processus de formation.* Ce modèle, surtout développé et utilisé dans les cégeps, pourrait s'appliquer à la formation en entreprise. *Son intérêt vient de ce qu'il porte non seulement sur le « pourquoi » de la formation, mais aussi sur le « comment »*. Il existe des « attestations maison » pour ces types de formation.

Enfin, soulignons que dans les programmes de formation en entreprise de la main-d'oeuvre du Canada (P.F.I.M.C.), l'entreprise et l'institution scolaire partagent certaines responsabilités, entre autres, la reconnaissance et les attestations qui en découlent.

4.2.4.5 Une interrelation à développer

En dépit de tous ces efforts, le milieu scolaire valorise encore trop les seuls acquis scolaires et le monde du travail attache de son côté, une importance déterminante à l'expérience, ce qui rend l'embauche des jeunes très difficile. Il faudrait arriver à un juste équilibre, soit à une reconnaissance par l'école des acquis expérientiels et à une valorisation accrue de la formation par l'entreprise. De telles mesures pourraient favoriser chez l'adulte une alternance entre les études et le travail, et contribueraient au développement d'une philosophie de l'éducation permanente.

4.2.5 « C'est en forgeant qu'on devient forgeron! »

Si quelques-uns des grands problèmes qui se posent actuellement dans l'enseignement ne peuvent sans doute être abordés — et bien moins résolus — à l'intérieur de l'école, il serait à la fois trompeur et dangereux de tomber dans l'excès inverse en sous-estimant les possibilités de solutions qui existent en puissance dans le système lui-même.

Source : O.C.D.E., *Le rôle des diplômes dans l'enseignement et la vie professionnelle*, Paris 1977, p. 12.

Il reste quelques questions à poser avant d'arriver à proposer des solutions pour la reconnaissance des acquis. La D.G.E.A. pour sa part, en énumère quelques-unes : *reconnaître pour fins de financement? pour fins de diplôme (et encore là : par mesure de défi personnel strict? pour satisfaire aux exigences d'un employeur ou d'un corps professionnel? ou pour accéder à une formation « normalisée » d'un niveau plus avancé?), pour fins d'attestation d'équivalences, en vue d'un retour à un cycle d'études de type « normalisé »? Il faut reconnaître quoi? et qui, dans quelles conditions, à quelles fins? Le problème qui se pose, essentiellement, est de trouver une façon pour les adultes de conserver une marge de manoeuvre importante dans le choix de leurs activités de formation tout en ayant la possibilité d'accéder à la RECONNAISSANCE.*

Quand un arbre pousse bien, c'est inutile de « scrapper » toute la forêt et de dire qu'on va tout replanter (...). Il faut émonder, nettoyer (...) mais il ne faut pas passer le bébé avec l'eau du bain.

Source : Un intervenant au Colloque de la C.É.F.A., 27 mai 1981.

Tout d'abord, il faudra faire en sorte qu'une plus grande ouverture en matière de reconnaissance des acquis ne conduise pas à une véritable inflation des diplômes, ouvrant la porte à une scolarisation toujours plus forte et risquant, encore une fois, de ne servir que les plus favorisés d'une part et d'autre part, de créer une obligation d'étudier au détriment du droit à l'éducation.

En forçant la reconnaissance de toutes sortes d'acquis (expérience de travail, expérience comme bénévole, activités éducatives de toutes sortes), on risque de diminuer la crédibilité des systèmes de reconnaissance et, ultimement de desservir l'adulte soucieux d'utiliser diplômes et attestations comme preuve à l'appui de sa compétence sur les marchés de travail ou sur le marché scolaire. Par ailleurs, l'entreprise et l'État comme employeurs, tout en accordant à la formation toute l'importance nécessaire, doivent éviter d'exiger dans les critères d'embauche, des diplômes qui souvent n'ont rien à voir avec l'emploi mais servent de critères de sélection.

Par ailleurs, *il faudrait également trouver une façon de valoriser « en soi » les expériences de vie et de travail et les faire reconnaître*. Puisque la formation déborde le cadre de l'école, la Commission ne peut concevoir que la reconnaissance des acquis soit limitée aux acquis scolaires. Mais il ne saurait être question de transformer tous les acquis d'expérience en « crédits scolaires ». Ce serait la porte ouverte à « l'accréditation de la vie »! Spécifions ici que les acquis « expérientiels », ne se limitent pas, pour nous, aux acquis de travail. Cette restriction éliminerait une partie importante de la population et du champ d'acquisition des connaissances et des habiletés. *Il paraît au demeurant préférable pour des raisons de politique sociale, de ne pas définir trop étroitement la notion d'expérience professionnelle*. Parce que *plus elle se situera à un niveau élevé dans la hiérarchie des emplois et plus elle sera considérée comme une qualification pour l'admission dans un établissement universitaire. Aussi convient-il (...) d'éviter d'en faire un*

critère de sélection officiel pour l'entrée dans les établissements d'enseignement. On y parviendra sans doute en utilisant l'expérience professionnelle uniquement comme critère de discrimination positive, et sans porter aucun jugement de valeur sur l'intérêt qu'elle présente par rapport aux études envisagées.

Il faut également prendre en considération les coûts afférents à la mise sur pied d'un système de reconnaissance des acquis et les dangers de « bureaucratisation » de la vie privée de tous et chacun.

Le manque de limpidité des nombreux programmes scolaires et de leurs ramifications, de même que les stratifications du système scolaire (dénoncées au chapitre précédent) font en sorte que les diplômes ont perdu beaucoup de leur valeur informative. *Aussi est-il nécessaire de procéder à une redéfinition des diplômes pour en faire, non plus des signes de statut social, mais des signaux indiquant à tout moment de sa progression, le niveau de formation atteint par l'étudiant, afin que les sanctions officielles soient conçues comme des étapes et des repères jalonnant un processus d'éducation permanente et que soient intégrés les apprentissages non formels et les apprentissages formels dans un plan de formation.*

Ces difficultés sont le produit des systèmes inventés, au fil des ans, pour reconnaître les formations. Il importe de les bien identifier, mais elles ne doivent pas empêcher la recherche de solutions à la difficile question de la reconnaissance des acquis. Car, l'adulte peut apprendre en dehors du milieu scolaire et ce qu'il y apprend est valable.

Peut-on déduire que chaque étape de carrière implique un retour ou un cycle à travers les séquences proposées ? La formation initiale existe, à des degrés divers certes, mais n'est pas nécessairement acquise dans un milieu de formation institutionnel. Il demeure que le bagage des apprentissages et des compétences tend à augmenter tout au long de la carrière d'un individu et que ce bagage est constitué :
— de nouveaux apprentissages ;
— de leur application dans un exercice professionnel ;
— et enfin de leur raffinement dans des activités intégrées et plus complexes.

Source : Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, *Évaluation et reconnaissance des acquis*, étude réalisée par la firme C.E.G.I.R. inc., mars 1980, p. 66-67.

Reconnaître les acquis, c'est donc accepter la transférabilité des savoirs et des apprentissages. La reconnaissance des acquis suppose un système de reconnaissance de la « formation académique » et de la « formation par projet » et une grande souplesse dans les critères d'admission aux programmes d'étude et dans les critères d'embauche.

Nous croyons possible de convertir graduellement la mystique des diplômes et de lui substituer le concept de plan personnel de développement basé sur un bilan personnel de ses acquis de formation et sur ses projets de vie. Dans cette optique, il se peut que les orientations proposées par le Council for the Advancement of Experiential Learning aux États-Unis, constituent un filon prometteur. L'évaluation des apprentissages parascolaires, l'établissement d'étapes à franchir (crédits, certificats ou autres) mettent à profit les motivations individuelles et le goût, bien naturel à tout âge, pour les sanctions. Il ne faudrait pas tomber, en effet, dans l'angélisme et penser que l'image de soi, la perception de sa compétence, peut **communément** *se passer d'étiquettes, de termes pour le dire. (...) Une fois les mécanismes de certification mieux définis et mieux appliqués, du côté de la formation, il sera possible d'implanter la même souplesse intelligente dans ces structures d'emploi et d'encadrement professionnel.*

Une transformation du système de reconnaissance des acquis *ne sera pas possible sans le concours des corporations professionnelles et des employeurs en général. Ceux-ci ont évidemment intérêt à maintenir le monopole des institutions d'enseignement sur l'évaluation et les diplômes et à augmenter sans cesse les exigences d'admission dans la carrière. Ils s'assurent notamment, en procédant de la sorte, le concours d'un nombre limité de candidats d'« élite », sans avoir à se préoccuper du coût social et économique énorme qu'une collectivité doit payer pour rescaper, au terme d'un long processus de filtration, ces rares élus. Peut-on changer ces pratiques d'embauche et d'accréditation ? Il y a là matière à décisions politiques majeures. La « barrière des diplômes » est devenue, cependant, un obstacle tel à l'évolution du système d'éducation qu'une trouée devra bien se faire.*

4.2.6 Des crédits d'éducation continue

Bâtir un système de reconnaissance ouvert

Nous avons mentionné, au chapitre du décloisonnement, que la formation par projet pourrait s'accompagner de crédits d'éducation continue. Nous voulons développer ici, sans imposer de règles rigides pour l'instant, quelques éléments du système proposé par la Commission.

L'organisme régional, préoccupé de répondre aux projets de formation des adultes et d'assurer la concertation des différents intervenants dans le domaine de l'éducation des adultes, mandate, en fonction des ressources, de l'expérience, de l'expertise et des résultats de la concertation, un ou des intervenant(s) pour répondre à un projet spécifique. Il communique à l'organisme central une description des objectifs et du contenu du projet de formation élaborés par les principaux intéressés : adultes et intervenants. L'intervenant mandaté (ou les intervenants, selon le cas) délivre les crédits d'éducation continue au nom de l'organisme régional à ceux et celles qui ont atteint les objectifs du projet. Ces crédits sont trans-niveaux, donc sans aucun rapport avec l'endroit où le projet a lieu. Ceci afin de permettre au projet de se réaliser là où on est le mieux équipé, en ressources humaines et matérielles.

Sachant que la reconnaissane des acquis de formation est très aléatoire d'un niveau d'enseignement à l'autre, voire à l'intérieur d'un même niveau, d'un établissement à l'autre et parfois même d'un programme à l'autre au sein du même établissement, il importe d'envisager des moyens susceptibles de mettre un terme aux recommencements fréquemment imposés à l'adulte et surtout de le libérer du fardeau de la preuve d'équivalence.

L'on ne saurait en effet lancer l'idée d'un partage des responsabilités entre les institutions et les organismes, de façon à freiner une concurrence indue, sans suggérer la façon d'éviter à l'adulte d'être pénalisé par le niveau d'enseignement ou l'organisme chargé de dispenser une formation donnée[illegible].

D'où la suggestion de « crédits d'éducation continue » devant être reconnus par l'employeur sans considération du niveau de provenance et par le registraire des différents niveaux d'enseignement. L'organisme central élabore, au fil des ans, un système d'équivalences entre les crédits d'éducation continue et les crédits de « formation académique ». Ce « cahier d'équivalences » informatisé et mis à jour fréquemment constituera, à long terme, une banque de données permettant des réponses rapides aux différentes demandes. De telle sorte que, par exemple, un individu qui a suivi une formation par projet à Hull et qui désire s'inscrire en « formation académique », à Trois-Rivières, pourra demander que ses crédits d'éducation continue soient transformés, par voie d'équivalence, en crédits de formation académique. L'utilisation de systèmes informatiques permettrait d'éviter des coûts astronomiques et des délais indus.

Le système d'équivalences pourra s'assortir de mesures telles que :

Un **test approprié** dans les cas de doute sur les connaissances et les aptitudes acquises ou sur la pertinence d'une activité — plutôt que d'imposer un cours préalable. Ce test pourrait être administré lors de l'inscription. Il permettrait aussi de mieux situer le point de départ de l'adulte dans le cheminement qu'il compte entreprendre et d'accorder l'équivalence des cours préalables à celui qui réussit le test.

Un **concours**. Qu'il ait en poche ou non des crédits d'éducation continue, l'adulte qui désire obtenir un diplôme, un certificat ou un baccalauréat, se présente à un concours dûment annoncé et est admis sur réussite du concours. Cette idée n'est pas neuve mais a fait ses preuves en Europe, aux États-Unis et au Canada anglais. De plus, elle est tout à fait compatible avec l'objectif de déscolarisation que nous poursuivons, et avec la philosophie de l'autodidaxie.

L'ombudsman [illegible]. L'adulte possédant des crédits d'éducation continue, qui se voit refuser des équivalences, ou croit être lésé, peut s'en plaindre à l'ombudsman à qui l'établissement intéressé devra, au besoin, justifier, preuves à l'appui, les raisons du refus.

La transparence du dossier d'équivalences. Dans tous les cas, l'adulte, qui sollicite son admission, devrait être clairement informé des motifs justifiant les acquis reconnus ou refusés, les préalables qu'on lui suggère de même que les conditions supplémentaires dont on assortit son admission.

L'organisme central aura à explorer et à définir, en collaboration avec les intervenants en éducation des adultes, les critères permettant d'unifier l'attribution des crédits d'éducation continue.

Conclusion

La reconnaissance des acquis se situe au point de départ et au point d'arrivée d'un système d'éducation des adultes décloisonné. En effet, la reconnaissance des acquis et le décloisonnement s'interpellent. Reconnaître les acquis, c'est déjà décloisonner et c'est aussi exiger des mesures de décloisonnement. Reconnaître les acquis, c'est, pour les différents « mondes », se reconnaître mutuellement. Reconnaître les acquis de l'adulte, c'est accepter que l'adulte soit capable d'apprendre à partir de ses propres expériences et d'intégrer expériences et connaissances acquises (scolaires et autres) dans un processus de formation continue.

La reconnaissance des acquis place l'adulte au coeur de la formation. Elle est une justification de plus à la concertation et elle accélère le processus de déscolarisation des pratiques pédagogiques. Elle réduit également les inégalités sociales face aux mondes de l'éducation et du travail. Elle s'inscrit directement dans la voie de la démocratisation.

L'organisme central que nous proposons devra élaborer une politique de la reconnaissance des acquis dans le sens des propos du présent chapitre et veiller que se fasse la coordination interministérielle indispensable dans ce domaine. On devra aussi, au besoin, harmoniser avec celui des jeunes, tout système de reconnaissance des acquis des adultes.

Notes

(1) Un intervenant au colloque de la C.É.F.A., 27 mai 1981.

(2) Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.É.A.), *Éducation des adultes et développement*, avis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, 26 mai 1981, p. 32.

(3) Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'éducation des adultes, Texte rédigé par Daniel Campeau, septembre 1979, p. 1.

(4) *Ibidem*, p. 10.

(5) Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, cahier III, *Système de reconnaissance. Description et opérationnalisation 1979-80*, p. 11.

(6) Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, *Évaluation et reconnaissance des acquis*, Étude réalisée pour le ministère de l'Éducation du Québec par la firme C.É.G.I.R. inc., mars 1980, p. 13.

(7) Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, *op. cit.*, p. 13.

(8) *Ibidem*, p. 14.

(9) Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 69.

(10) *Idem*.

(11) Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 4.

(12) Conseil supérieur de l'éducation, *Contribution de l'élaboration d'une politique globale de l'éducation des adultes*, (intervention auprès de la C.É.F.A.), 6 mai 1980, p. 6.

(13) Voir le chapitre, *La formation de base*..., sections: l'inflation des diplômes et les conséquences d'un déficit scolaire.

(14) 27 mai 1981.

(15) Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 6.

(16) Cf. Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, étude par la firme C.É.G.I.R., *op. cit.*

(17) Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 4.

(18) Les directeurs des S.É.A. des commissions scolaires de la région 04, *Mémoire* présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, 28 décembre 1980, p. 58.

(19) Ces chiffres sont tirés du *sondage* de la Commission *sur les pratiques de formation en entreprise*, annexe 2, chapitre 4, Québec, 1980.

(20) Gaétan Daoust, *L'université utopique, de l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, septembre 1971, p. 4-5.

(21) *Ibidem*, p. 5.

(22) *Idem*.

(23) O.C.D.E., *Le rôle des diplômes dans l'enseignement et la vie professionnelle*, Paris, 1977, p. 10.

(24) Rapport des journées régionales de la C.É.F.A., Québec/Sainte-Foy.

(25) Gouvernement du Québec, *Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, juillet 1975, p. 183.

(26) Voir C.É.F.A., *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Québec 1981, annexe 2, livre II, chapitre 6.

(27) O.C.D.E., *op. cit.*, annexe 1, *L'utilisation des diplômes dans la vie professionnelle*, Paris 1977, p. 11.

(28) Jean-Louis Lévesque, *Un complément au système crédité : les unités d'éducation permanente*, D.G.E.P., Université de Sherbrooke, novembre 1981, p. 2, miméo.

(29) *Ibidem*.

(30) *Idem*, p. 3.

(31) *Ibidem*.

(32) Traduction de J.-L. Lévesque, *op. cit.*, p. 5.

(33) Unité d'éducation permanente.

(34) J.-L. Lévesque, *op. cit.*, p. 11.

(35) Voir les *Hypothèses de solutions* de la Commission d'étude sur la formation des adultes, Québec, 1981, pp. 131-132.

(36) General Educational Development Testing Service.

(37) Passage tiré de : Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *D.E.S. par équivalences, propositions concernant la mise en oeuvre d'un service d'émission de diplômes d'études par équivalences*, 1980-02-18, Texte rédigé par J.-J. Dubois, R. Richard et J. Henry.

(38) D'autres provinces du Canada ont développé les « General Educational Development Tests » avec un modèle qui est sensiblement le même.

(39) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *D.E.S. par équivalences, propositions concernant la mise en oeuvre d'un service d'émission de diplômes d'études par équivalences*, 1980-02-18, Texte rédigé par J.-J. Dubois, R. Richard et J. Henry.

(40) *Idem*, p. 9.

(41) Fernand Palin, président de la T.R.É.A.Q.

(42) *Ibidem*.

(43) Ministère de l'Éducation, D.G.E.A., *Manuel du personnel affecté à l'évaluation des dossiers, système de reconnaissance*, mars 1980, p. 13.

(44) *Ibidem*, p. 7.

(45) *Ibidem*, p. 37 à 42.

(46) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Éducation..., op. cit.*, p. 112 et 113.

(47) Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, *Mémoire* présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, appendice III, *L'éducation des adultes à l'Université de Montréal et dans ses écoles officielles*, décembre 1980, p. 2-3.

(48) *Ibidem*, p. 5.

(49) *Ibidem*, p. 4.

(50) Gouvernement du Québec, D.G.E.A., *Éducation...*, *op. cit.*, p. 14. Définition inspirée par celle qu'en a donnée la recherche de Jeanne Leroux et Daniel Campeau de la Fédération des cégeps.

(51) *Ibidem*, p. 15.

(52) Gouvernement du Québec, D.G.E.A., *Éducation...*, *op. cit.*, p. 111-112.

(53) *Ibidem*, p. 113.

(54) O.C.D.E., *op. cit.*, p. 54-55.

(55) *Idem*.

(56) *Ibidem*, p. 60-61.

(57) Daniel Campeau, *op. cit.*, p. 90.

(58) Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'éducation des adultes, *Commentaires sur le rapport annuel 1978-1979 de la Commission de l'éducation des adultes*, mars 1980, p. 12.

(59) G. Daoust, P. Bélanger, *L'université dans une société éducative*, Presse de l'Université de Montréal, Montréal, 1974, p. 172-173.

(60) Ceci rejoint l'une des recommandations que l'Office des professions faisait à la Commission d'étude sur les universités et qui était ainsi formulée: « que dans la reconnaissance d'une activité d'apprentissage soient surtout considérés les objectifs, le contenu et la méthode d'évaluation plutôt que l'instance qui l'organise. Ce qu'il faut valoriser, c'est l'atteinte des objectifs et non pas la provenance du cours ».

(61) Voir le chapitre 5.2, *La participation des adultes dans le monde scolaire*.

CHAPITRE 3

4.3 La transformation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes dans une perspective de déscolarisation

Introduction

La déscolarisation, entendue au sens de la transformation des pratiques pédagogiques, est un enjeu majeur de toute politique de démocratisation de l'éducation des adultes.* Il s'agit là d'une question de **pouvoir de l'adulte** sur son développement et sur celui de la société. La Commission postule que l'éducation des adultes ne pourra servir d'outil de développement du potentiel humain que si elle repose sur la volonté de libérer le potentiel créateur des adultes.

La déscolarisation prend son sens dans le cadre d'un projet social qui implique une véritable révolution culturelle.

* L'école des jeunes ne doit pas rester à l'abri de ces remises en question. Le ministre Camille Laurin affirmait au colloque de mai 81 sur *Les jeunes et le travail* que *le renouveau scolaire se doit avant tout d'être pédagogique*.

Source : colloque *Les jeunes et le travail*, mai 81, p. 28.

La déscolarisation, entendue au sens d'une prise en charge des adultes du processus éducatif, implique une véritable révolution culturelle en éducation. Elle exige l'abolition des cloisons étanches entre éducation, travail, loisirs, et la réintégration des différents rôles de l'adulte à travers les activités éducatives. Elle appelle la redéfinition des rôles, et responsabilités des principaux intervenants en éducation des adultes et, particulièrement, des éducateurs, dont nous parlerons dans la prochaine section. On ne doit pas ignorer les caractéristiques spécifiques du monde des adultes en continuant à calquer une approche pédagogique scolaire sur les pratiques d'éducation des adultes. La déscolarisation nécessite la mise en place de nouvelles modalités de participation postulant que les adultes possèdent des capacités et des savoirs qu'il est indispensable de mettre à contribution. Mais surtout, la déscolarisation se fonde sur une conviction : il faut promouvoir « l'autonomie responsable » des adultes et leur réserver une place déterminante dans le processus éducatif.

La remise en question du modèle scolaire, que nous qualifierons de normatif et mécaniste, est déjà engagée. Elle l'est, objectivement, de par la volonté et les aspirations des étudiants adultes qui se sont exprimés sur le sujet (sondages, consultations, témoignages...). Elle l'est également, au moins en partie mais de façon tangible, dans l'esprit et la lettre de pratiques éducatives réalisées depuis plusieurs années un peu partout au Québec et ce, dans tous les milieux.

...Le départ des chasseurs était fixé pour la mi-septembre. (...) Mais tout était désormais remis en question. On avait vaguement entendu parler de cours pour adultes. Deux gouvernements et trois ministères y travaillaient déjà. (...) Le pouvoir d'achat viendrait désormais de l'école. Les Indiens s'inquiétaient. (...) Que veut donc encore le grand chef blanc ? (...) L'incertitude disparaît avec l'arrivée d'un petit avion venu à l'improviste se dégorger de quelques fonctionnaires souriants. En l'espace de deux heures, la plupart de adultes sont inscrits aux cours. Les serviettes de cuir se referment et l'avion repart. La survivance est assurée pour un autre hiver.

Dans les yeux de ces hommes, assis maladroitement sur les bancs d'une école de fortune, (...) beaucoup de gêne, une profonde amertume, un chèque dans quinze jours. (...) ***Le*** *ou* ***la*** *marquise ? demande un cahier d'exercices imprimé à Montréal.*

Source : Rémi Savard, *Le rire précolombien, dans le Québec d'aujourd'hui*, Hexagone, Parti-pris, 1977, p. 20-21, cité dans le *Mémoire* de la Fédération des associations de professeurs des universités du Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, janvier 1981.

On a réduit l'éducation à la scolarisation et la scolarisation nous offre des « voyages organisés » qui répondent peu aux besoins des adultes et de la société en général.

* L'éducation des adultes copie le modèle scolaire de l'éducation des jeunes. Ce modèle est présent sinon dominant, dans tous les milieux concernés, quoique dans des proportions et sous des formes différentes (Voir 4.3.3.).

* *...les sciences de l'éducation sont en état de crise. Les modèles traditionnels ne peuvent plus ni cacher, ni rendre compte des nouveaux problèmes éducatifs qui s'imposent socialement. Des éléments de nouveaux modèles de connaissance s'élaborent.*

Source : Gaston Pineau, « Les possibles de l'auto-formation », dans *Éducation permanente*, no 44, octobre 1978, p. 15.

** *... tout se passe comme si la petite révolution qui commence à transformer la relation enseignant-élève et à modifier l'environnement pédagogique dans bien des écoles et bien des universités n'avait que très peu touché les méthodes et techniques utilisées par la majorité des organismes d'éducation des adultes... L'orthodoxie prévaut toujours à l'égard des méthodes pédagogiques, même si, sur le plan théorique, on traite longuement de ce qu'il conviendrait de faire... La méthode d'enseignement qui continue à dominer la pratique de l'éducation des adultes est l'enseignement oral donné en classe.*

Source : John Lowe, *L'éducation des adultes, perspectives mondiales*, Presses de l'Unesco, Paris, 1976, p. 120.

Qu'entend-on par déscolariser les pratiques pédagogiques ? La Commission constate que la pédagogie en éducation des adultes est principalement, sinon massivement, à caractère scolaire*. Par le fait même, elle prétend que la pédagogie de type scolaire ne convient pas à l'orientation et aux objectifs qu'elle impute à l'éducation des adultes. Effectivement, si le modèle scolaire a pour résultat, comme certains l'entendent (voir 4.3.2), d'atrophier la créativité, d'encourager la passivité et la soumission à des normes préétablies (en particulier, par les mécanismes de sélection et d'élimination), s'il repose sur des rapports hiérarchiques entretenus par une conception mystificatrice du savoir, il va totalement à l'encontre d'une véritable démocratisation de l'éducation des adultes et il n'est pas à la hauteur des défis qu'imposent les transformations actuelles de la société québécoise.

La déscolarisation, loin de vouloir évacuer l'école, la convie plutôt à une transformation de ses pratiques et à un rapprochement avec le milieu. Si l'école demeure coupée de la réalité (comme l'affirment très souvent les adultes) et se déconnecte de la vie, elle ne peut prétendre contribuer de façon qualitative à la réalisation des objectifs que poursuit l'éducation des adultes*. Il convient que l'école, avec les immenses ressources dont elle jouit, s'inscrive aussi dans la perspective de l'autonomie responsable des adultes, et révise à cet effet ses pratiques pédagogiques. C'est dans cet esprit que nous allons rendre compte de diverses expériences de déscolarisation au sein de l'école, tout en tentant de situer celles-ci à la fois dans le contexte d'ensemble des institutions et en fonction de la conjoncture spéciale créée par les récentes restrictions budgétaires en éducation des adultes.

Nombreux sont les organismes, aux plans national et international, qui réclament une révision des modèles pédagogiques en éducation des adultes**. Le Conseil de l'Europe propose que les méthodes et les contenus soient axés sur la réalisation de projets plutôt que sur l'acquisition de *bagages de connaissances divisés en disciplines*. La Commission canadienne de l'Unesco, quant à elle, évalue que le projet global d'éducation permanente vise aussi bien la restructuration du système éducatif existant que le développement de toutes les possibilités formatrices en dehors du système éducatif.

Historiquement au Québec, les pratiques pédagogiques se sont centrées sur l'enseignement en ignorant à toutes fins pratiques l'apprentissage.

* Un premier effort de démocratisation de l'éducation au Québec s'est traduit par une normalisation uniforme avec le Rapport Parent. Le second effort devra se faire dans le sens d'une distribution des ressources qui tient compte de la *diversité de besoins* et de *l'inégalité des chances*. (Voir *Pour une école qui soit davantage « d'intérêt public »*, allocution de M. Claude Benjamin, président du Conseil supérieur de l'éducation, à l'Association des institutions privées d'enseignement secondaire, Longueuil, 1981, p. 20-21.)

Au Québec, il apparaît que même si, depuis 20 ans, le discours andragogique et les modèles alternatifs en éducation ont foisonné, la pratique n'a pas suivi le discours. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, les réformes annoncées ces dernières années en éducation (Livre Vert, Livre Blanc, Livre Orange) proposaient des mesures essentiellement scolarisantes, aussi bien pour les adultes que pour les jeunes, alors qu'il faudrait cesser d'hypertrophier le rôle de l'école et de traduire la vie elle-même en enseignement. Les orientations du Conseil l'engagent davantage vers une certaine « dé-normalisation » du système d'éducation*.

La déscolarisation est donc à l'ordre du jour, ici comme ailleurs, particulièrement dans les milieux qui se réfèrent à des modèles d'éducation permanente. La Commission a choisi de traiter ce sujet sous l'angle du décloisonnement et de la transformation des pratiques pédagogiques, ces conditions entraînant une réflexion nouvelle sur la formation des éducateurs d'adultes.

La contestation du modèle scolaire en éducation des adultes provient des adultes eux-mêmes. C'est à eux que nous donnerons d'abord la parole. Nous verrons, par la suite, que divers modèles éducatifs ont tenté soit de corriger le modèle scolaire dominant, soit de le supplanter. Les modèles éducatifs sont des produits sociaux, donc historiques, qui s'inscrivent dans un contexte et qui poursuivent une finalité débouchant sur un choix de société. Ils évoluent aussi avec ce contexte, quoique de façon non linéaire : ils s'influencent réciproquement, se confrontent, et sont eux-mêmes le résultat de systèmes de tension et de contradiction sociales. Enfin, nous situerons les approches pédagogiques commandées par les modèles d'éducation permanente et identifierons les postulats sur lesquels ces approches reposent.

Dans un troisième temps, nous dresserons un portrait des pratiques pédagogiques en éducation des adultes nous permettant de dégager le diagnostic le plus réaliste possible et de mettre en relief les couleurs dominantes de ces pratiques. Ce tour d'horizon nous permettra enfin de systématiser des approches pédagogiques qui s'inspirent d'un objectif de déscolarisation.

En dernier lieu, il conviendra de s'interroger sur les « possibles » d'une stratégie de déscolarisation en faisant état des tendances actuelles de la pédagogie en éducation des adultes. Quant à nous, **la déscolarisation** ne relève pas d'un modèle utopique qui ferait table rase du présent et de ses contingences. Elle **représente une condition majeure à la concrétisation du projet de démocratisation et de prise en charge par les adultes de leurs ressources éducatives.** C'est en ce sens que la Commission entend formuler des recommandations susceptibles d'enclencher et d'encourager la transformation des pratiques pédagogiques.

4.3.1 Les adultes au coeur du processus éducatif

La présence des adultes en éducation a suscité des remises en question du modèle scolaire traditionnel.

L'adulte à l'étude est un des révélateurs les plus sûrs des insuffisances de la pratique éducative traditionnelle. » L'arrivée en grand nombre des adultes sur le terrain de l'éducation* vers la fin des années 60 correspondait à divers facteurs : démocratisation de l'enseignement et ouverture à de nouvelles clientèles, cheminement de l'idée d'éducation permanente dans un contexte social et économique en mouvement, nécessité de rattrapage et de recyclage (la « 2e chance » dans le langage de la Révolution tranquille), aspirations des adultes à améliorer leurs conditions de vie et de travail. En plus des cadres de la formation dite « professionnelle » qui s'élargissent et se diversifient, divers services et institutions ont proliféré dans le sillon de ce mouvement : facultés de l'éducation permanente, andragogie, formation à distance, services d'éducation des adultes, services à la collectivité, support à l'action communautaire, services d'accueil et de référence, formation sur mesure, firmes de consultants en animation, en formation, etc.

* Par exemple, sur les 144 635 personnes inscrites à l'automne 1976 dans les universités du Québec, 48,1% suivaient leur formation à temps partiel : 47,2% au premier cycle et 53,6% aux 2e et 3e cycles.

Source : Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, Québec, janvier 78, p. 55 (tableau 2).

Sur le plan de la vie associative et culturelle, on constate aussi une multiplicité et un élargissement des champs d'intervention qui reflètent la volonté des adultes de prendre en main leur développement.

La présence des adultes en éducation va entraîner des remises en question de l'approche pédagogique de type scolaire. Ces derniers ne s'impliquent pas dans une activité éducative pour le plaisir de retourner « à la petite école » et y subir les mêmes frustrations qu'ils y ont souvent connues plus jeunes. La motivation de l'adulte, qui a recours à des services d'éducation des adultes, repose sur une situation de tension résultant de divers problèmes d'adaptation aux changements.**

** Cela ne suppose pas que les adultes en aient une conscience claire. Il n'est pas rare en effet que les besoins que l'on se reconnaît ne correspondent pas à la réalité et constituent un mauvais diagnostic de nos problèmes. D'où le rôle important de l'animateur-éducateur.

Les expériences « déscolarisantes » auxquelles nous ferons allusion plus loin sont nées des contradictions entre la pratique pédagogique normative et les besoins et les caractéristiques propres à la clientèle adulte. Les adultes nous pressent de déscolariser les approches pédagogiques dans tout le champ de l'éducation des adultes.

4.3.1.1 Respecter les caractéristiques et les façons d'apprendre des adultes

L'éducation des adultes ne doit plus être la copie de l'éducation des jeunes.

Déjà, sous l'angle de l'accessibilité aux ressources éducatives (voir le premier chapitre de la troisième partie), nous avons identifié des variables relevant de la situation de vie de l'adulte qui influent sur les possibilités qu'ont les adultes de se prévaloir des ressources éducatives. Ces mêmes variables ont également une incidence pédagogique importante. Nous faisions alors la remarque que les adultes exercent plusieurs rôles à la fois, sur tous les fronts de leur vie. Cette réalité définit un ensemble de besoins d'apprentissage qui ne sont pas cloisonnés les uns par rapport aux autres. D'autre part, les adultes choisissent de s'engager dans une activité éducative à la lumière des besoins que leur dictent les situations concrètes de leur vie. Leur motivation repose sur la pertinence de la démarche et du contenu éducatif en rapport avec les besoins qu'ils se définissent. L'adulte se souvient davantage des savoirs qu'il juge importants et signifiants pour lui. Il est nécessaire également de façonner un environnement éducatif qui tienne compte de facteurs d'ordre physiologique (personnes âgées, personnes handicapées...) et psychologique, et d'adopter des modalités didactiques et un environnement appropriés (éclairage, ventilation, disposition de la salle, caractère d'impression des textes, tonalité et débit de la voix, etc.). Conséquemment, il est primordial de respecter le rythme et le style d'apprentissage des adultes et de développer chez ceux-ci les aptitudes qui leur sont propres : habileté à intégrer, à interpréter, à appliquer des savoirs, plutôt que la seule acquisition quantitative de savoirs.

4.3.1.2 Un plaidoyer en faveur de la déscolarisation

Comme nous l'avons souligné dans notre document ***Hypothèses de solutions***, à la suite des témoignages recueillis lors des journées régionales et de l'analyse des mémoires, les adultes ne souhaitent pas, quels que soient les lieux où ils apprennent, faire face à des approches pédagogiques scolaires qui s'appuient sur la transmission, à sens unique, du savoir. L'addition de leurs critiques constitue un véritable plaidoyer en faveur de la déscolarisation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes.

Le manque de flexibilité dans l'organisation des programmes est durement ressenti par les adultes, particulièrement ceux qui ont déjà des difficultés d'accès à l'éducation des adultes.

La rigidité des programmes (calendrier, horaires, rythme d'apprentissage...) est un sujet majeur de mécontentement. Ceci est particulièrement néfaste, par exemple, pour les personnes qui travaillent avec des horaires rotatifs, ceux qui doivent parcourir des distances impressionnantes pour participer à une activité éducative, pour les cultivateurs, pour les populations autochtones, pour les personnes âgées, pour les personnes handicapées, pour les adultes des régions éloignées, pour les femmes ayant à assumer une double journée d'ouvrage et, finalement, pour tous les adultes, à titres divers. Cela exige que l'on cesse de faire abstraction de leur situation de vie : l'éducation ne doit pas être coupée de la vie, du travail, de la réalité qui l'entourent.

Par exemple, des compressions dans la durée de la formation ont été dénoncées par les adultes inscrits en formation générale de niveau secondaire, bénéficiant d'une allocation d'étude de la Commission d'emploi et d'immigration du Canada. Ils considèrent qu'ils doivent faire en un an l'équivalent de ce que les jeunes feraient en deux ans et plus. Cette situation les amène souvent à mémoriser sans comprendre, ce qui équivaut à du « bourrage de crâne » inutile.

Une formation éloignée des problèmes concrets, du milieu de vie et de l'action

Les adultes, en général, jugent que les approches pédagogiques utilisées ne sont pas suffisamment concrètes. On désirerait avoir davantage affaire à des praticiens comme formateurs. Particulièrement en milieu scolaire, les éducateurs ont tendance à rester à un niveau abstrait et ne se préoccupent pas assez de dégager les implications pratiques de la formation. Les adultes expliquent cette situation par le fait qu'ils ont souvent des éducateurs du secteur dit « régulier » qui connaissent peu la psychologie de l'adulte, ne font pas assez d'efforts et ne sont pas suffisamment incités à adapter leur pédagogie. Incidemment, les adultes croient que les activités seraient plus concrètes et plus stimulantes si leur expérience était davantage mise à contribution.

Dans le domaine de la formation reliée à l'emploi, les adultes ne se considèrent pas préparés pour répondre aux exigences des marchés du travail. *Selon eux, les activités éducatives ne reproduisent pas les vraies conditions rencontrées dans l'exercice d'un emploi (ex. : endurance au stress, au froid). Les stages qu'ils doivent faire pour mettre leurs connaissances en pratique ne leur permettent pas de juger de leurs capacités réelles ; d'une part, les stagiaires ne sont pas considérés comme de vrais employés et, d'autre part, la durée des stages est trop courte. Il faut ajouter que les adultes inscrits à des cours de formation reliée à l'emploi n'ont pas nécessairement la possibilité de faire un stage pratique alors qu'ils souhaiteraient pouvoir le faire.* (***Hypothèses de solutions***, p. 107).

Les approches pédagogiques de type scolaire ne permettent pas de s'adapter à des catégories d'adultes qui vivent des réalités spécifiques et, ont des besoins particuliers en éducation des adultes (voir le chapitre premier de la troisième partie). Ce serait notamment le cas des analphabètes et de diverses catégories d'adultes peu scolarisés qui préféreraient, dans plusieurs cas, réaliser leurs apprentissages dans leur milieu de vie, au sein de leurs communautés ou de leurs organismes (p. 108). Ces pratiques éducatives ne sont pas encouragées, ni favorisées par le système actuel qui généralement dévalorise ce qui se fait en dehors de l'école.

Un manque d'encadrement personnalisé

Les adultes, par ailleurs, souhaitent que les éducateurs les supportent, de façon personnalisée autant que possible, dans leur démarche éducative. *Il arrive qu'en vertu d'une approche standardisée de l'éducation, des débutants et des gens plus expérimentés se retrouvent dans un même groupe et qu'on leur impose un même contenu et un même rythme d'apprentissage.* (p. 107). Il en va de même dans le domaine de l'éducation à distance où les adultes réclament un encadrement et des contacts personnalisés avec les éducateurs et entre les étudiants engagés dans les mêmes activités. De façon générale, l'absence d'une approche personnalisée dans les pratiques pédagogiques relève d'une conception normative et standardisée de l'éducation ; ces attitudes reflètent aussi une certaine conception du rôle de l'éducateur, lui-même « coïncé » dans le carcan des conditions de travail de ce secteur et des contraintes institutionnelles de tous ordres (programmes, budgets, etc.).

Un désir d'être associé à la démarche éducative

Une critique majeure adressée par les adultes au régime actuel en éducation des adultes concerne le peu de cas que l'on fait de leur contribution à l'ensemble de la démarche éducative.

Une enquête effectuée en 1979 par la Direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke auprès des étudiants adultes dévoilait, en effet, la volonté de la majorité de participer d'une façon active à l'élaboration du programme de formation, au contenu même de l'activité ainsi qu'à l'évaluation de celle-ci.

Les étudiants réclament des programmes où tout n'est pas défini à l'avance:[3] 49% des étudiants adultes souhaitent que la moitié des cours du programme ne soient pas obligatoires et 31% des autres optent pour un programme où les 2/3 des cours ne seraient pas définis à l'avance mais élaborés par l'étudiant en cours de programme. Sur quatre méthodes pédagogiques possibles, les adultes choisissent majoritairement (82%) deux méthodes qui exigent une participation active de l'étudiant. Une proportion de 16% seulement préfère le cours magistral traditionnel à toute autre méthode et 2% seulement opte pour le cours entièrement assumé par l'étudiant.

A la question portant sur les critères d'évaluation et offrant quatre possibilités de choix, les étudiants optent encore ici pour une participation plus étroite à l'établissement des critères d'évaluation: 65% désirent que ces critères puissent être réajustés par la suite par des discussions avec les étudiants ou même définis en collaboration avec eux.

Le rapport conclut que plus l'étudiant adulte ressent un besoin d'autonomie, moins il se montre satisfait des programmes, des professeurs, des cours, des méthodes pédagogiques et des méthodes d'évaluation. On veut battre en brèche le paternalisme et cesser de se faire traiter en enfants.

4.3.1.3 Des points de ralliement

Une réappropriation de la démarche éducative

La majorité des critiques adressées aux pratiques pédagogiques en éducation des adultes découlent d'un problème central: la formation n'arrive pas à s'adapter aux besoins des adultes, des clientèles particulières (femmes, personnes âgées, etc.), aux besoins des collectivités (par exemple, en formation reliée au travail). L'enseignement n'est pas articulé à la pratique, les contenus et les méthodes sont trop standardisés. En définitive, les adultes veulent se réapproprier leur éducation; en être les définisseurs et ceux qui en tirent profit. Ils désirent que leur contribution et leur expérience soient valorisées et qu'on adopte des pratiques et un environnement pédagogiques respectueux de leur réalité.

Une pédagogie axée sur la responsabilité de l'adulte

La déscolarisation fait appel à une pédagogie axée sur la responsabilité, les capacités et les savoirs des adultes. Elle soulève la question du pouvoir des adultes au sein de la démarche éducative de même qu'à l'intérieur des organismes gestionnaires de l'éducation (voir la cinquième partie sur la participation).

Évidemment, le principe de la déscolarisation trouve des applications distinctes selon qu'il s'agisse d'une formation de type académique forcément standardisée et répondant à des normes définies au niveau national, ou d'une formation par projet, secteur par excellence de la formation sur mesure, répondant à des besoins ad hoc et destinée généralement à des groupes plus homogènes*. (voir 4.4.3).

Parce que le modèle scolaire normatif et mécaniste constitue souvent un obstacle pour les adultes et que l'on observe toujours, en dépit de certains efforts, sa persistance en éducation des adultes, la Commission estime nécessaire d'analyser plus longuement ses fondements et ses manifestations.

Rappel:
* Formation académique et formation par projet sont deux types de formation répondant à des réalités et à des besoins distincts.
- La première est dictée par des standards nationaux, elle débouche sur le phénomène de la diplômation ou de la certification.
- La seconde renvoie à des activités de formation plus ponctuelles, répondant à des besoins ou à des problèmes spécifiques, dans quelque domaine que ce soit (professionnel, social, culturel). Elle peut aussi donner lieu à des activités créditées.

4.3.2 Les options en éducation : modèle scolaire et contre-modèles

Un modèle pédagogique dit comment organiser la pédagogie, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage.

Source : Yves Bertrand, *Les modèles éducationnels*, Université de Montréal, 1979, p. 2.

En dépit du caractère forcément schématique et partiel de ce chapitre, et du danger de « réduction » qui s'y rattache, nous avons estimé important de traiter des modèles éducatifs et de leurs incidences pédagogiques, et ce, pour au moins deux raisons. Premièrement, l'orientation d'éducation permanente de la Commission a ses racines dans le temps et dans l'espace et nous voulons situer les points d'ancrage des approches pédagogiques qu'elle préconise. Tout modèle éducatif a une histoire, il reflète une philosophie de base, une vision du monde et s'inscrit dans un projet de société. Il est aussi le produit de l'évolution et de l'interaction de divers courants idéologiques. Deuxièmement, parler de déscolarisation implique une critique des stratégies et des approches pédagogiques à caractère scolaire : contre quoi voulons-nous réagir. Ce faisant, nous réalisons que diverses options se sont manifestées, à la fois s'alimentant et s'opposant les unes les autres. Il n'est pas dans nos intentions d'en faire une étude systématique[illegible]. Cependant, nous avons voulu souligner au passage celles qui nous apparaissaient avoir contribué à inspirer des modèles d'éducation permanente.

4.3.2.1 Le modèle scolaire dit normatif et mécaniste

L'école est le produit de la société et elle en reflète les règles du jeu.

Tout paradigme éducatif se fonde sur un paradigme socioculturel, c'est-à-dire que toute organisation scolaire est un système socioculturel dont les fins sont déterminées par des forces exogènes.[illegible] Certains vont même affirmer que c'est le modèle du monde du travail qui a pénétré le système scolaire : connaissance fragmentaire, pédagogie linéaire, absence de relations interpersonnelles, hiérarchie, sur-spécialisation, etc. Ainsi, avec les années 60 au Québec et la réforme de l'éducation, on a assisté à la mise en place d'un véritable « taylorisme » éducatif : l'école est à peu près conçue comme une ligne de montage où les étudiants se déplacent d'un professeur à l'autre… Ce qui constituait une rupture importante avec la philosophie et les pratiques des anciens collèges classiques qui, eux, répondaient à une tout autre dynamique sociale.

Nous envisageons ici les liens entre l'école et la société sous un angle particulier : sans nier l'influence de l'école sur l'organisation de la société, nous postulons que l'école elle-même est le produit de cette société et qu'elle en reflète les règles du jeu. Le défi de la déscolarisation, dépassant la responsabilité de l'école, en est donc d'autant plus grand.

La pédagogie normative vise à conformer les élèves aux normes et aux valeurs préétablies.

Ginette Lépine, dans un ouvrage intitulé *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*[illegible], brosse le tableau de la pédagogie qu'elle appellera *normative* parce que s'appuyant sur la responsabilité de l'école dans la mise en forme et la reproduction de normes et de valeurs établies dans la société. L'objectif de cette pédagogie consiste à rapprocher les élèves le plus possible des normes et des modèles qualitatifs (rites de conduite et de comportement) et quantitatifs (acquisition de contenus programmés) préétablis. L'application des programmes constitue la priorité majeure : on alloue un temps identique à tous les élèves pour qu'ils apprennent par des moyens et des méthodes assez semblables des contenus et des techniques identiques. Sur le plan de la communication, ce modèle éducatif présente trois caractéristiques : la dissociation des fonctions d'émetteur et de récepteur ; le découpage du savoir et du savoir-faire en matières, ce qui tend vers une quantification des messages ou de l'information ; et, en conséquence, la limitation des modes de communication.

Tableau 35

Qui	Dit quoi	Par quel moyen	À qui
	Savoir	Manuels écrits	Étudiants
	Matière	Leçons magistrales	Étudiants
Professeur	Savoir-faire	Travaux pratiques	Étudiants
	Devoirs	Travaux / Examens	Résultats
	Feedback		Avec quel effet

Source : Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 8.

Le modèle mécaniste en éducation conçoit l'enseignement comme un processus de transmission et l'apprentissage comme un processus de réception.

Le Conseil supérieur de l'éducation décrit ainsi ce qu'il appelle le modèle mécaniste en éducation : *L'image qui représenterait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. (...) Le professeur est un transmetteur qui émet des informations, l'étudiant est un récepteur qui les enregistre. Il est dépendant du maître ; il reçoit, il acquiert, il ne prend pas, selon l'acception active de ce terme et suivant l'initiative qu'il implique. Dans cette situation, l'étudiant n'est pas proprement associé à l'action de formation, il ne coopère que par son acquiescement, sa docilité, sa bonne volonté.*

Les objectifs que l'étudiant est censé poursuivre sont fixés de l'extérieur, les travaux qu'il accomplit sont prévus et déterminés par un autre que lui, c'est-à-dire par le professeur. L'étudiant répète ; il prépare, en vue d'un contrôle éventuel, la preuve de son savoir acquis. Dans les actions de formation de ce style, il s'agit le plus souvent d'acquérir des formules de connaissances toutes faites ou de s'approprier des règles conventionnelles apprises et retenues de façon mécanique.

Un modèle traditionnel où l'éducateur est un maître incontesté.

Le modèle scolaire normatif procure à l'éducateur pouvoir, contrôle et autorité. Il est en possession du savoir ; il est expert, censeur, évaluateur. Un programme fixe, qui organise selon une séquence préétablie les contenus des connaissances, lui offre la sécurité et la satisfaction de couvrir le matériel jugé indispensable à l'acquisition d'une compétence standardisée. Dans cette optique, l'évaluation se fait en fonction de normes standardisées également, qui renvoient à une stratification scolaire et sociale. L'étudiant lui-même est classifié sur l'échelle des stanines (unité de mesure échelonnée de 1 à 9), en rangs ou en voies. La promotion individuelle passe ici par la compétition et la réussite est fonction de l'adaptation aux normes de l'école et de la société.

Ce modèle est dit « traditionnel » parce qu'il repose effectivement sur une longue histoire. D'autres modèles éducatifs peuvent également avoir des origines fort lointaines dans l'histoire de l'humanité. C'est le cas en particulier de l'éducation permanente. Cependant, l'évolution des rapports sociaux n'a pas permis que ces modèles supplantent le modèle scolaire normatif et mécaniste. Celui-ci a constitué et constitue encore le modèle dominant à tout le moins dans les sociétés occidentales. Il reflète une certaine conception de la civilisation, des connaissances et de idées que les générations ont le devoir de transmettre. En réalité, il consacre aussi une attitude de domination : celle du maître inconteste qui a plein pouvoir sur l'élève.

L'éducation des adultes : un terrain majeur de contestation du modèle scolaire normatif et mécaniste.

Cette pédagogie millénaire a subi peu de transformations et on la retrouve solidement implantée dans nos institutions scolaires. Nous pouvons aussi estimer que ces pratiques, parce que fortement enracinées dans notre culture et dans notre formation initiale, sont dominantes (quoique dans une moindre

mesure) dans tout le champ de l'éducation des adultes. Sur ce terrain, le modèle scolaire traditionnel est devenu la cible de nombreuses critiques, principalement dans le cadre de la formation par projet, et tout spécialement dans les pratiques de formation réalisées hors de l'école. Bien que la formation par projet offre de nombreuses possibilités d'expériences « déscolarisantes », la formation académique n'est pas non plus à l'abri des transformations. Même si elle possède un caractère normatif indéniable, rien n'empêche de contester ces normes et de revoir les mécanismes qui permettent de les définir, de même que les pratiques pédagogiques qui ont cours dans ce secteur. C'est ce que nous verrons plus attentivement dans les sections suivantes de ce chapitre.

À partir des années 60 au Québec, apparition de contre-modèles.

Au Québec, la réforme scolaire des années 60 a introduit des modifications au modèle scolaire traditionnel de « forme classique ». D'une part, le Rapport Parent a prôné des objectifs de démocratisation et d'épanouissement de la personne ; d'autre part, il a introduit en éducation une certaine forme de « taylorisme éducatif ».

À un discours souvent généreux, on a accolé des « recettes pédagogiques » et des réformes technocratiques auxquelles la population a été fort peu associée. Ces bouleversements ont par ailleurs encouragé la naissance et l'application au Québec de divers contre-modèles pédagogiques tributaires de grands courants de pensée.

Parmi les modèles éducatifs qui ont cherché à « renouveler » l'école, nous signalerons ceux qui renvoient à une pédagogie humaniste, à une pédagogie de conscientisation et à une pédagogie communautaire ou non directive. Nous voulons repérer à l'occasion les apports de ces différents modèles, leurs liens et leurs confrontations avec des modèles qui ont voulu contester le modèle scolaire dans ses fondements et lui apporter des alternatives globales.

4.3.2.2 Des modèles organisationnels ou institutionnels

Des pédagogies humanistes s'apparentant à la psychosociologie et au behaviorisme.

La pédagogie humaniste croit à l'autonomie, à la créativité de la personne, à la capacité de prise de décision démocratique. Elle cherche à dégager tout le sens de l'expérience, affirme que l'action ne se sépare plus de la recherche et que le formateur, par conséquent, doit se transformer et devenir un animateur, un « facilitateur de l'apprentissage ». Le bagage conceptuel des théoriciens tels Rogers, Maslow, Fromm, Erikson, Lolirot, Oury, Vasquez, etc., s'alimente à la psychosociologie et à la psychothérapie. Certains parlent de « pédagogie ouverte », dont le principe de base est l'auto-éducation. Tout un mouvement d'autogestion pédagogique cherche à abolir le rapport hiérarchique entre enseignant et enseigné. Ces courants, se heurtant à la rigidité de l'institution scolaire, ont eu tendance à vouloir se réaliser en marge de l'école. Malgré l'encouragement de nombreux documents ministériels et la production d'une abondante littérature sur le sujet, ce courant pédagogique est loin d'avoir supplanté le modèle scolaire normatif[illegible]. Au Québec, ces écoles de pensée ont donné lieu à des applications qui soulèvent les plus grandes interrogations : on a voulu trop souvent faire fi des institutions existantes et concevoir les réformes dans la dynamique exclusive de l'individu et du groupe. Cette approche aurait le tort de négliger les rapports d'interinfluence entre l'école et la société.

Une pédagogie de conscientisation populaire : *Elle est une réflexion sur le monde et un engagement dans l'action pour le transformer.*

Source : Yves Bertrand, *op. cit.*, p. 30.

* *L'analyse n'est pas en elle-même une alternative à la problématisation du système scolaire. Elle a cependant l'avantage de donner prise plus facilement sur le système que des choix basés sur un système philosophique.*

Source : Étienne Venne, « Déscolarisation et éducation permanente », dans *Orientations*, no 40, octobre 1971, p. 19.

L'avantage, par ailleurs, d'un certain courant sociologique en éducation est d'avoir procédé à l'analyse de l'école comme institution sociale.* L'école s'explique par les marchés du travail, ces derniers par l'école, et les deux par la division de la société en classes sociales. Des auteurs, comme Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, ont démontré ainsi que l'école reproduit les inégalités sociales. Au Québec, des organismes syndicaux et populaires et certains milieux scolaires ont avancé des propositions de « pédagogie prolétarienne », pédagogie qui s'inscrit en réaction au système d'exploitation et de domination observé dans la société, et qui veut au contraire préconiser une prise de conscience de la réalité sociale, favoriser la solidarité plutôt que la compétition. Certains reprocheront à ce courant de s'être principalement cantonné sur le terrain de la dénonciation. Notons cependant que, depuis ces dernières années, l'approche pédagogique de conscientisation populaire témoigne d'une volonté de se concrétiser, par exemple à travers des expérience initiées par le groupe « La Maîtresse d'École » à l'Université de Montréal, par la consolidation d'activités de formation dans les syndicats et les milieux populaires (voir 4.3.3.2) et, à l'issue également des débats entourant la *Proposition d'école* de la Centrale de l'enseignement du Québec (1979).

La pédagogie communautaire et non directive

La pédagogie communautaire se situe à la frontière de l'approche institutionnelle et de l'approche globaliste que nous définirons tantôt. Elle reprend à son compte des objectifs de libération des ressources humaines, de créativité, d'innovation, d'auto-éducation, de décentralisation. Elle a donné lieu à de multiples expériences et formulations théoriques (voir *Libres enfants de Summerhill* de A.S. Neil). On a tenté, à travers des expériences d'écoles libres ou d'écoles sauvages, de pousser à leur limite les principes de la non-directivité.

** Illich a posé des questions essentielles :
— *Pourquoi a-t-on réduit l'éducation à la scolarisation ?*
— *Comment en est-on arrivé à oublier que le système scolaire est une institution récente dans sa généralisation et que d'autres sociétés ont connu ou connaissent encore des processus éducatifs qui ignorent la distinction entre apprentissage et production, travail et loisir, jeunes et adultes, compétence et certification... ?*

Source : Étienne Venne, « Déscolarisation et éducation permanente », revue *Orientations*, no 40, octobre 1971, p. 20.

Ivan Illich, pour sa part, propose de créer un nouveau style de relations éducatives entre l'individu et son environnement, envisageant du même coup la suppression de l'institution-école : *l'alternative au contrôle social à travers l'école, c'est la participation volontaire des membres de la société grâce à des réseaux permettant l'accès à toutes les ressources de l'enseignement.*[20] Sa critique incisive de l'école et de ses fonctions sociales** ne l'amène cependant pas à dépasser une problématique largement utopiste qui précise rarement des mécanismes concrets pour arriver à ses fins.

4.3.2.3 Des modèles globalistes

Les modèles pédagogiques de type globaliste ne considèrent plus l'école comme le principal lieu de formation de l'individu. Le processus éducatif se définit par une relation dynamique avec la société dans son ensemble. Il est décloisonné, libéré, il éclate dans le temps (c'est la formation continue, récurrente ou permanente) et dans l'espace (dans et hors de l'école, dans toute situation d'apprentissage). Avant de définir l'approche de l'éducation permanente, jetons un bref coup d'oeil sur quelques contributions susceptibles d'être retenues comme modèles éducatifs globalistes.

Impact de la pédagogie de libération de Freire au Québec

Au Québec, la pédagogie de libération de Paulo Freire a eu beaucoup d'impact au début des années 70. Elle a alimenté théoriquement et pratiquement des remises en question du modèle scolaire traditionnel. À la fois dans les milieux scolaires, syndicaux et populaires, la pédagogie de libération fournit l'occasion d'unir pratiques pédagogiques et objectifs sociaux. Elle a particulièrement inspiré des approches pédagogiques auprès des populations

peu ou pas scolarisées, comme ce fut le cas de pratiques auprès d'analphabètes dans des milieux populaires.

Avec Freire, l'individu et le groupe deviennent l'objet de l'éducation. L'expérience et le vécu constituent la base de la démarche éducative. Le processus qui s'appuie sur l'autoformation est susceptible d'entraîner hommes et femmes à intervenir dans leur milieu. Éducation et action sont intimement liées dans une stratégie de changement social. Freire s'oppose avec fermeté à la conception « bancaire » de l'éducation (l'accumulation de connaissances) au profit d'une éducation « conscientisante » qui reconnaît aux humains, et particulièrement aux peuples opprimés du monde entier, la capacité de transformer la culture qu'ils reçoivent et le monde dans lequel ils vivent. Il nous rappelle fort justement que *les grands modèles de promotion collective sont issus de pays en voie de développement qui se sont appuyés sur la promotion collective de larges couches de leurs citoyens dans le but de redresser rapidement des situations socio-économiques jugées indésirables (comme, par exemple, une main-d'oeuvre spécialisée provenant toujours exclusivement de pays étrangers, analphabétisme quasi général, etc.)*

Une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation

Une autre approche pédagogique qui réfère à un modèle globaliste est illustrée au Québec par Jacques Grand'Maison: *La pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif, en tant que contenu de la communication pédagogique, vise essentiellement l'acquisition d'un savoir-dire-penser-partager-faire-vivre correspondant aux composantes synergétiques d'une praxis sociale, à savoir un vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. L'accent porte donc sur l'acquisition et non sur la transmission de connaissances et de techniques. Il s'agit d'acquérir un savoir qui est situé par rapport à un vécu original avec ses formes propres d'expression, de compréhension critique, de solidarité et d'action transformatrice.*

Une telle conception de l'éducation ne peut faire abstraction d'une indispensable prise de conscience d'un macro-problème mondial: halte à l'expansion économique illimitée, redéfinition des valeurs qui sous-tendent la science et la technologie, défi de la survie et de la qualité de la vie, etc. Les perspectives d'autodéveloppement en éducation reposent sur une conscience historique et mondiale.

L'éducation permanente: un modèle social, une manière de vivre qui a généré une multiplicité de conceptions et d'approches pédagogiques

Ceci nous amène à traiter de l'éducation permanente en tant que modèle éducatif. En réalité, il s'agit plutôt d'un modèle social qui implique une nouvelle manière de vivre. L'éducation permanente a vu éclore plusieurs conceptions en son sein. La plus célèbre demeure celle du Rapport Faure, *Apprendre à être* (1972).

Ce rapport fait le tour de toutes les dimensions de l'éducation: biologique, sociale, culturelle, politique, économique... On y élabore aussi une analyse historique de ce concept: son passé (jusqu'aux sociétés primitives), son présent et son futur (y compris la cybernétique), et ce, afin de proposer une « cité éducative » reposant sur un « humanisme scientifique ». *La recherche d'un nouvel ordre de l'éducation repose sur la formation scientifique et technologique, qui est l'une des composantes essentielles d'un humanisme scientifique. En somme, l'éducation permanente vise le développement de* **l'homme total et concret** *(...). L'éducation, pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que* **globale et permanente.** *Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'« apprendre à être ».*

Lorsque le Conseil de l'Europe appelle, quant à lui, à la « déscolarisation » de l'éducation des adultes, il entend que l'éducation des adultes doit concourir aussi dans ses méthodes et ses pratiques à l'amélioration de la qualité de la vie. Cette orientation majeure devra se réaliser à travers la poursuite des objectifs suivants : égalité des chances, autonomie responsable, accomplissement personnel, démocratisation de l'éducation[8].

[9] Cela semble également être la position du Conseil supérieur de l'éducation lorsqu'il analyse la portée des Livre Vert et Livre Orange en éducation.

Voir Conseil supérieur de l'éducation, gouvernement du Québec, *Où va la politique de l'éducation du gouvernement actuel : développement culturel ou scolarisation généralisée*, document de travail, Montréal, 1978.

À de multiples reprises, la Commission s'est reconnue dans ces propositions. Convaincue qu'on ne saurait envisager une véritable politique de démocratisation de l'éducation des adultes sans l'intention explicite de déscolariser les pratiques pédagogiques, c'est avec appréhension qu'elle questionne certains courants officiels se réclamant d'un « retour à l'essentiel » en éducation. Ces courants, selon elle, prennent davantage l'allure d'un retour au conservatisme et aux mesures scolarisantes[9] en préconisant des programmes et des livres de base prédéterminés, des mesures standard d'évaluation, etc.

Si l'on veut cependant que l'éducation des adultes soit un élément dynamique de développement du potentiel humain et qu'elle contribue ainsi à répondre aux besoins et à orienter l'avenir de la collectivité québécoise, on ne saurait faire l'économie de la critique et de l'autocritique des pratiques pédagogiques actuelles dans tous les secteurs de l'éducation des adultes. C'est la tâche à laquelle nous nous attacherons maintenant.

4.3.3 Les pratiques pédagogiques actuelles en éducation des adultes : un aperçu

En voulant donner un aperçu des pratiques pédagogiques en éducation des adultes, nous poursuivons l'objectif d'identifier, au moins à titre indicatif et de la façon la plus réaliste possible, de nombreuses expériences significatives de déscolarisation des pratiques pédagogiques qui ont cours au Québec depuis des années, ceci devant inspirer la Commission dans ses recommandations. Conséquemment, il ne faut pas espérer trouver ici un relevé complet et des bilans étoffés. Notre analyse s'appuie fondamentalement sur l'expertise des praticiens de l'éducation des adultes au Québec, sans laquelle il serait aujourd'hui totalement illusoire de parler de déscolarisation.

4.3.3.1 Le milieu scolaire est convié à la déscolarisation

Les commissions scolaires

Les S.E.A. des commissions scolaires : diverses expériences visant à transformer les pratiques pédagogiques traditionnelles en éducation des adultes.

C'est principalement par le biais des services d'éducation des adultes que les commissions scolaires offrent des services éducatifs aux adultes et aux groupes d'adultes. Même si les budgets affectés aux services d'éducation des adultes (S.E.A.) sont modestes, ils ont permis la réalisation de projets intéressants articulés aux besoins du milieu. Chaque S.E.A. a une enveloppe globale qu'il doit répartir entre la formation générale à temps partiel et « l'éducation populaire ». Le vocable « éducation populaire » comprend des activités de formation sociale et culturelle visant à rendre les adultes aptes à améliorer leurs conditions de vie et leur milieu, et à mieux accomplir leurs rôles sociaux (citoyens, consommateurs, parents, conjoints, etc.). Ces activités éducatives répondent davantage à des objectifs de développement personnel, quoique se multiplient de plus en plus les approches de type « promotion collective ».

Divers services ont été mis sur pied, de façon permanente ou répondant à des besoins ad hoc, afin de transformer à la fois les pratiques et l'environnement pédagogique en éducation des adultes. Il s'agit, dans certains cas, de tentatives d'adaptation à des clientèles particulières et à des besoins spécifiques par le moyen des « approches processus » et de la « formation sur mesure » (voir définitions dans la section suivante) : par exemple, en alphabétisation ou dans le domaine de la formation reliée au travail. Par ailleurs, des services de soutien à la démarche éducative, d'orientation et d'animation, se sont développés dans le cadre des programmes d'accueil et de référence et en animation communautaire. Divers protocoles d'entente ont favorisé des échanges et des mises en commun de ressources et de services favorisant l'ouverture de l'école sur son milieu, le décloisonnement des lieux de formation et la jonction avec des organismes ou des groupes concernés par l'éducation des adultes.[*]

* Exemples :
— politique de concertation scolaire-municipale : concertation dans la construction, l'entretien et/ou l'utilisation de locaux ;
— collaboration d'un S.E.A. avec le service de diététique d'un hôpital : production de huit courts documents sonores sur la santé et l'alimentation.

Diverses expériences de jonction avec le milieu.

Par le biais du programme d'éducation populaire, des organismes peuvent faire appel aux ressources des commissions scolaires et recevoir une formation « sur mesure », liée aux objectifs et à l'action qu'ils veulent entreprendre. Des exemples :

□ Des commissions scolaires mettent sur pied dans leur région des comités locaux d'éducation des adultes qui permettent aux citoyens d'intervenir activement dans la définition des besoins, l'élaboration des contenus et des méthodes, l'évaluation de projets éducatifs.

□ Le projet Relation parent-enfant fut initié par les S.E.A. d'une trentaine de commissions scolaires et appuyé par divers organismes comme le Carrefour québécois des travailleurs de la famille. Ces cours ont rejoint plus de 25 000 parents, et le programme s'est largement déployé dans les milieux populaires. Il a contribué à l'insertion de l'école dans le quartier et à la revitalisation de l'école (les parents impliqués participent souvent aux comités).

□ Les travailleurs forestiers d'une petite localité de la Gaspésie s'impliquent dans une démarche de réappropriation de leur milieu de vie ; en réponse à leur requête, le S.E.A. appuie cette initiative en dégageant les fonds requis pour qu'un membre de ce groupe puisse faire un travail d'animation et d'intervention auprès de la population.

□ Des organismes regroupés autour de l'Association coopérative d'économie familiale organisent un colloque sur la consommation. Ils obtiennent du S.E.A. deux conseillers pour aider à l'organisation de la rencontre ainsi qu'à la production de matériel audiovisuel.

En termes de protocole d'entente, l'expérience des centres d'éducation populaire à Montréal, en cours depuis 1970, mérite une attention particulière. Gérés et contrôlés par les citoyens, ces six centres ont pignon sur rue dans des écoles désaffectées de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Celle-ci prête les locaux et accorde un budget annuel de fonctionnement. Ces centres s'appuient sur le dynamisme des milieux et cherchent à répondre à des besoins éducatifs de base. Ces citoyens participent à la conception et à la réalisation d'activités éducatives qui sont ainsi mieux adaptées à leurs aspirations. Le protocole d'entente, établi en 1975-1976 entre la C.E.C.M. et les six centres, reconnaît l'autonomie et la responsabilité totale de ceux-ci en termes d'orientation et d'administration.[**]

Une place marginale qui devient la cible par excellence des récentes coupures budgétaires.

En dépit des acquis nombreux des pratiques d'éducation des adultes dans les commissions scolaires, une constatation s'impose : la place faite à des expériences déscolarisantes est marginale et leur fragilité même en fait une cible privilégiée des coupures budgétaires. Par exemple, les structures en place dans les commissions scolaires favorisent rarement le support à la promotion collective, et là où une telle volonté existe (elle est souvent le propre d'un petit groupe de convaincus), l'enthousiasme est réfréné par la

modestie des sommes consenties. En juin 1979, on pouvait constater que *dans les meilleurs cas, la part des fonds alloués à de telles activités ne dépasse généralement pas 4% du budget d'un S.E.A., soit moins de 1% du budget global des commissions scolaires régionales.*

Cette situation s'est encore détériorée récemment. La formation populaire est le secteur le plus dramatiquement atteint par les coupures gouvernementales. Par exemple, dans les commissions scolaires, le budget de quatre des six centres d'éducation populaire autonome a subi une baisse réelle de 20%, sans compter la baisse de 14% entraînée par la non-indexation de ce même budget. En termes de capacité d'accueil d'étudiants adultes dans les commissions scolaires, un énorme recul s'enregistre: baisse de 41% du nombre d'étudiants en formation dite « professionnelle » à temps partiel, et baisse de 30% dans le secteur de la formation dite « générale » à temps partiel. Cette conjoncture entraîne une restriction des services et atteint la qualité de l'enseignement dispensé aux adultes (classes surpeuplées, choix de cours diminués, fermeture de bibliothèques, des services audiovisuels). Dans ces conditions, la marge de manoeuvre et d'expérimentation de pratiques pédagogiques déscolarisantes est considérablement réduite. C'est aussi le cas des autres niveaux du système scolaire.

Les cégeps

Les cégeps : terrain d'expérimentation de la formation sur mesure.

Le Conseil supérieur de l'éducation rendait public en 1975 un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. La consultation auprès des cégeps faisait état d'une très grande variété de points de vue de la part des intéressés, quant à l'évaluation des méthodes et des expériences pédagogiques au cégep. Certains relevaient comme un sérieux problème l'absence d'andragogie au cégep, on y soulignait aussi la dépersonnalisation de l'enseignement et un manque d'encadrement pédagogique. Sur le terrain de l'éducation des adultes, on constatait que les pratiques de type scolaire y étaient encore largement dominantes malgré le développement, ces dernières années, d'expériences de « formation sur mesure », principalement en formation reliée à l'emploi.

Définition, processus opérationnel, orientation de la formation sur mesure.

On a beaucoup parlé et écrit à propos de la formation sur mesure. Retraçons brièvement la petite histoire de ce concept. La formation sur mesure est née de la nécessité pour les S.E.A. des cégeps de trouver des clientèles nouvelles vers le début des années 70*; elle est née aussi du désir d'ajuster l'éducation des adultes aux caractéristiques des clientèles adultes. Elle s'est enrichie des recherches et des expérimentations issues de l'éducation des adultes dans les cégeps. En 1975, une première étude dirigée par la Fédération des cégeps fait le point des nombreux efforts conçus en ce sens depuis 1967. Une enquête téléphonique révèle que 147 expériences de formation sur mesure sont en cours**. L'opération R.A.I. (recherche-action-information en formation sur mesure), en 1976, avait pour mandat de dégager un modèle d'intervention et d'organisation et d'analyser ses implications pédagogiques et administratives, mandat qui dut par la suite se restreindre à des dimensions plus réalistes. L'essentiel de cette démarche se retrouve résumé dans le rapport final *La formation sur mesure*, paru en juin 1978.

À l'époque, les interventions de formation sur mesure se situent très majoritairement dans le domaine de la formation reliée au travail. Plusieurs cégeps développent ainsi des expériences intéressantes de collaboration avec des entreprises (entre autres: Imperial Tobacco, Dominion Textile, le Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins, l'Alcan, Pratt et Whitney, etc.).

* Des expériences novatrices en ce domaine avaient déjà été relevées, notamment dans une publication de l'Institut canadien d'éducation des adultes, 1969.

** Des données tirées de cette enquête :
— répartition géographique des interventions de formation sur mesure: 37,7% à Montréal et à Québec (on retrouve ici le plus grand nombre d'inscriptions); 63,3% ailleurs en province;
— 51,9% des interventions sont des cours isolés, 33,3% des programmes et 14,8% des cours intégrés à des programmes;
— 79,9% des interventions se situent dans le cadre de la formation professionnelle, 12,8% en éducation populaire et 7,3% en formation générale;
— le caractère d'homogénéité de la clientèle se retrouve dans 78,7% des expériences.

Source: Campeau et Leroux, *La formation sur mesure*, Fédération des cégeps, avril 1975, p. 38-44.

Une expérience en particulier est généralement retenue comme ayant été à l'origine des opérations de formation sur mesure. Il s'agit du Service de perfectionnement et d'assistance technique (S.P.A.T.), rattaché au S.E.A. du Cégep de Valleyfield. Ce service, qui a surtout fonctionné de 1974 à 1976, présentait plusieurs traits originaux : il dispensait des services de consultation et de formation aux entreprises de la région, et les industries déboursaient les coûts de formation de telle sorte que le service s'autofinançait.

En butte à de nombreux conflits avec le cégep sur les plans administratif, organisationnel et financier, comme sur le plan idéologique, le S.P.A.T. périclita. Cependant, une partie du service existe encore.

En analysant l'ensemble de ces expériences de formation sur mesure, les chercheurs de la Fédération des cégeps se sont confrontés à des réalités diverses. Ils ont cependant conçu une définition générale de la formation sur mesure, de même qu'un modèle de processus opérationnel (démarche éducative). Notons qu'il s'agit davantage d'une philosophie de l'apprentissage que d'un modèle pédagogique au sens strict.

Le processus de formation sur mesure est l'agencement d'opérations fonctionnelles, dans une dynamique de participation, de tous les agents impliqués à toutes les phases de l'intervention, permettant ainsi :

1) le diagnostic d'une situation et des besoins de formation perçus et exprimés par les individus, les groupes et l'organisation qui demandent l'intervention ; l'inventaire des ressources des participants ; la précision et le choix des objectifs et du projet d'intervention ;

2) la précision et le choix des objectifs et du programme d'apprentissage élaborés en fonction du diagnostic et du projet d'intervention ;

3) la réalisation et l'évaluation du programme d'apprentissage ; la définition des objectifs d'un plan de réinvestissement des acquis de formation dans la situation ;

4) la vérification (relance) du réinvestissement des acquis de formation dans la situation ; l'évaluation de l'intervention dans son ensemble.

Chacune de ces phases d'activité fait partie intégrante de l'acte de formation ou de la relation entre un intervenant, des participants et une organisation commanditaire à propos d'une situation à changer.

Définie en fonction du perfectionnement professionnel, la formation sur mesure a surtout expérimenté de nouveaux moyens éducatifs en vue de l'adaptation aux changements technologiques.

Le rapport Campeau-Leroux a, par ailleurs, cherché à analyser l'orientation de ces nouvelles pratiques en éducation des adultes, l'approche de la formation sur mesure impliquant une dynamique des rapports sociaux. À l'époque, on estima que ces pratiques visaient davantage l'adaptation des adultes aux changements technologiques plutôt qu'elles ne favorisaient une prise en charge critique. Il serait pertinent d'évaluer si ces tendances se sont maintenues.

Compte tenu des éléments de la problématique, on peut émettre l'hypothèse que la formation sur mesure et les nouveaux modes d'intervention éducative qu'elle initie seront orientés majoritairement par des visées d'adaptation de ses clientèles au changement technologique. Définies en fonction du perfectionnement professionnel, centrées sur la connaissance des besoins de formation et sur le renouvellement des pratiques éducatives, les expériences de formation sur mesure devraient se caractériser par une recherche et une expérimentation des nouveaux moyens éducatifs en vue d'une meilleure adaptation, donc d'une plus grande efficacité des acteurs sociaux impliqués dans l'exercice des nouveaux rôles que le changement leur impose. Cette adaptation, par l'ampleur accordée à la participation — surtout si on la

définit comme une fin à poursuivre et non seulement comme un instrument pédagogique — pourra conduire à une nouvelle définition des situations auxquelles on voulait d'abord s'adapter, et commander une socialisation critique des transformations, autant du côté de la situation que du côté des acteurs sociaux.

Une analyse des pratiques d'éducation populaire au cégep

L'éducation populaire au cégep a aussi constitué un champ d'expérience de rupture avec le modèle scolaire traditionnel. Une enquête produite par la Fédération des cégeps en avril 1980, révèle, en ce qui concerne l'éducation populaire, que la grande majorité des cégeps n'ont aucune politique officielle en la matière. Par rapport au volume total des interventions des S.E.A., les activités en éducation populaire sont encore marginales. Ces dernières incluent néanmoins un large éventail d'activités allant des cours de type social et culturel à des interventions de soutien à la promotion collective, laquelle fait aussi l'objet de conceptions sensiblement différentes d'un cégep à l'autre. Quelques rares cégeps ont adopté une attitude de support à la promotion collective.

En éducation populaire, deux types de projets. L'un se déroule dans la perspective d'une action scolarisante, l'autre, dans la perspective d'une action sociale.

L'éducation populaire donne lieu à deux types de projets que l'enquête R.E.P.O. (Opération de recherche en éducation populaire) mesure en termes de « clientèle atomisée » (activités sportives, culturelles...) et de « clientèle regroupée » (par un mouvement ou une institution). De par son histoire dans notre société, le niveau collégial, comme tout le système scolaire, fonctionne avec une clientèle atomisée. Avec ce premier type de projet, le cégep effectue une action scolarisante, tandis qu'avec le second, il est impliqué dans une action sociale.

*Ces clientèles regroupées présentent des caractéristiques socio-économiques généralement proches de celles des populations cibles privilégiées par la Commission :
— la population regroupée est moins scolarisée que la population atomisée ;
— elle est moins jeune ;
— on y retrouve surtout des ménagères, des retraités, des chômeurs, alors que la clientèle atomisée est davantage présente sur le marché du travail ;
— conséquemment, les revenus de ces derniers sont plus élevés.

Source : Fédération des cégeps. *L'éducation populaire au cégep*. R.E.P.O., avril 1980, p. 113-119.

En effet, *toutes les activités offertes à ces diverses clientèles regroupées ont un profil commun différent de celui de la clientèle atomisée : méthode pédagogique davantage « sur mesure » ou « flexible » ou adaptée à des « situations concrètes » de groupes sociaux, ou centrée sur « l'action » (plutôt que la connaissance) ; appartenance des usagers à des groupes ; origine du projet se situant dans la relation du collège avec le milieu ; durée d'activité variable ; concertation multi-organismes ; effet d'entraînement spécifique sur des groupes semblables ; résultats qui ne se résument pas uniquement à l'apprentissage et débouchent plus souvent sur des initiatives concrètes des usagers.* Les projets éducatifs de la clientèle atomisée se résument, de leur côté, à la distribution du savoir officiel, celui de l'école, et à l'efficacité objective de ce savoir. (Pour la clientèle regroupée la) suite de projets éducatifs est le reflet de la succession de leurs actions sociales dans la vie : l'éducation et la vie sont ici directement fusionnées, tandis que la clientèle atomisée, subissant la coupure entre l'éducation et la vie collective, coupure que produisent le savoir officiel et le système scolaire, a évidemment moins de chances de faire des suites de projets éducatifs.

L'enquête R.E.P.O. conclut en affirmant que jusqu'à maintenant les services aux clientèles regroupées* n'ont pas bénéficié du support organisationnel spécifique nécessaire à leur survie et à leur développement, les pratiques qu'elles comportent allant le plus souvent à l'encontre du modèle scolaire normatif.

Les restrictions budgétaires menacent les expériences de formation sur mesure

Le budget de l'éducation des adultes dans les cégeps est également durement touché par les restrictions budgétaires : il est en baisse constante depuis trois ans, passant de 49 $ millions en 1979-1980 à 40,8 $ millions en 1981-1982. En septembre 1981, la formation dite « générale » subissait une baisse d'inscription de l'ordre de 20 à 60 %, des services à la collectivité étaient démantelés, surtout là où on visait des clientèles défavorisées. Ainsi, les activités de promotion collective, développées dans une trentaine de cégeps, sont réduites ou plafonnées. On tend à intégrer les « groupes spéciaux » touchés par ces activités aux cours réguliers offerts par le cégep. Dans un

pareil contexte, les interventions de formation sur mesure, déjà en butte à diverses normes administratives, donc au fonctionnement standardisé du système scolaire, s'essoufflent et se compriment.

Malgré des perspectives plutôt sombres, il est important de constater que les cégeps ont été et sont encore le terrain d'expériences concrètes de rupture avec l'approche pédagogique traditionnelle. Le ferment de la déscolarisation est là, et divers exemples en témoignent. Dans plusieurs cégeps, on retrouve:

- des programmes de retour aux études pour les femmes;
- des expériences de jonction travail/école:
  - programmes de formation à la gestion pour la PME;
  - programme créé en collaboration avec l'industrie de l'aéronautique;
  - programme de recyclage pour les infirmières;
  - protocoles d'entente cégep/U.P.A. régionale;
- des expériences de jonction école/milieu associatif:
  - programmes de formation en collaboration avec une radio communautaire, une coopérative d'habitation...;
  - organisation de sessions de travail avec une association d'assistés sociaux;
  - poursuite d'une série de projets éducatifs avec les retraités et préretraités d'un quartier;
- le programme « pédagogie-milieu »: dans certaines disciplines, les travaux des étudiants sont orientés vers les réalités et les besoins du milieu;
- etc.

Les universités

La pédagogie à l'université: le régime académique « régulier » constitue la contrainte déterminante.

Les niveaux élémentaire, secondaire et collégial du système d'éducation, davantage préoccupés par la fonction proprement pédagogique, ont été beaucoup plus que l'université des lieux d'invention et d'expérimentation.

La Commission d'étude sur les universités identifie au moins deux facteurs expliquant cet état de fait. À l'université, le terrain de la recherche est valorisé, c'est lui qui garantit la promotion et la reconnaissance par des pairs; l'enseignement, particulièrement en éducation des adultes, ne l'est pas (on a de la difficulté à recruter des professeurs pour certains services à la collectivité). La Commission d'étude sur les universités constate aussi l'absence généralisée de formation pédegogique des professeurs d'université.

Malgré la présence massive des étudiants adultes dans les universités, il apparaît clairement que, dans l'ensemble, on n'a pas affecté à ce type d'étudiants, de façon équivalente à celle des jeunes, les ressources matérielles, humaines ou scientifiques, qui puissent permettre le développement de modèles pédagogiques aptes à répondre à leurs besoins spécifiques, individuels et collectifs.

La Direction générale de l'enseignement supérieur publiait récemment des données sur les types de pédagogie utilisés dans l'enseignement de diverses disciplines dans quatre universités québécoises en 1973-1974. Les adultes et groupes d'adultes qui voudront avoir accès aux ressources éducatives de l'université seront confrontés à cette réalité.

Une méthode dominante: le cours magistral. L'université est un lieu d'enseignement et non un lieu d'apprentissage.

Il ressort d'abord de ces données que dans les quatres universités considérées, soit l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université McGill et le campus Sir George Williams de l'Université Concordia, la

méthode du cours magistral est de loin la plus utilisée au niveau du premier cycle ; elle constitue la méthode privilégiée dans la majorité des champs d'étude.

En second lieu, on observe une certaine variation de l'utilisation de la méthode magistrale selon les groupes de disciplines : cette utilisation se fait nettement plus intensive, d'une façon générale, en sciences pures, en administration, en sciences appliquées et en sciences humaines qu'en arts, en éducation et en lettres.

Troisièmement, on remarque que l'importance statistique du cours magistral diminue sensiblement au niveau du deuxième cycle, surtout pour les sciences humaines, mais qu'elle demeure malgré tout passablement forte dans l'ensemble des disciplines.(...)

Des ouvertures selon les disciplines :
— stages
— séminaires
— ateliers
— études de cas
— simulations
— etc.

Des contraintes imposées par un cadre rigide :
— ratio étudiants/professeur
— système de certification
— gestion administrative
— gestion budgétaire
— cloisonnement du milieu
— etc.

Quatrièmement, malgré la pratique encore étendue de la méthode magistrale, il est certain que des méthodes pédagogiques différentes sont peu à peu adoptées dans un nombre croissant de disciplines.

Enfin, la formule pédagogique employée n'est pas sans rapport avec le nombre d'étudiants inscrits à un cours. Il apparaît en effet que, d'une façon générale, la proportion de l'utilisation de méthodes pédagogiques autres que le cours magistral dans une discipline s'approche assez bien de la distribution des cours à faible densité, c'est-à-dire regroupant vingt étudiants ou moins. Ce seuil maximal de vingt étudiants semble correspondre à une situation propice à l'utilisation de méthodes pédagogiques non magistrales.

Ainsi, bien que ces données remontent déjà à quelques années, qu'elles soient fragmentaires et ne soient pas exemptes de certaines rigidités, voire de sérieuses limitations, sources d'importantes mises en garde, elles établissent néanmoins que les responsables universitaires accordent une faveur certaine au cours magistral et permettent un faible développement des méthodes pédagogiques différentes. »

Selon Michel Pichette, une nouvelle pédagogie dans le cadre universitaire ne peut s'élaborer que sur la base d'expériences concrètes de décloisonnement du milieu. Cependant, ce cadre offre de multiples résistances à sa transformation*. Par exemple, les ressources de l'université sont presqu'exclusivement accessibles à travers les seules voies de la diplômation et de l'enseignement crédité, ce qui rend difficile l'accès à ces ressources pour la réalisation d'objectifs éducatifs qui passent par des chemins différents, chemins qui, nous le verrons plus loin, prennent, la plupart du temps, la forme d'une approche pédagogique et d'une finalité éducative étrangères au modèle scolaire traditionnel (secteur de la promotion collective). L'université, de par son fonctionnement et son système de valeurs, maintient et diversifie ses activités auprès d'une clientèle adulte déjà servie, sans ouvrir ses portes aux catégories sociales qui en sont le plus éloignées et qui réclameraient d'elle, à tout le moins, une transformation importante de ses approches pédagogiques, sinon l'élimination de toute forme « d'impérialisme scientifique ».

* « A l'université : a) *la structure des programmes (est) homogénéisée, standardisée, quelle que soit la discipline ou la nature de la demande ;*
b) l'élaboration des programmes (est) tributaire d'une mécanique si lourde qu'elle peut mettre entre plusieurs mois et quelques années pour approuver un programme, et cela en circuit fermé, parmi les seules instances universitaires ;
c) les contenus de formation sont la plupart du temps une répétition des cours donnés aux jeunes, même dans le cas où le programme est qualifié de multidisciplinaire ; d) l'approche pédagogique (est) axée exclusivement sur les cours magistraux. La machine universitaire est à ce point dirigée dans une autre direction que celle que l'on prétend poursuivre que les efforts d'innovation et d'action critique viennent se heurter au mur quasi infranchissable de la bureaucratie universitaire et gouvernementale. »

Source : Pierre Paquet, *Le développement de l'éducation permanente dans les universités du Québec*, document de travail soumis à la Commission d'étude sur les universités, juin 1978, p. 16.

Sous sa forme actuelle, l'éducation des adultes à l'université a peu contribué à l'ouverture et à la démocratisation de celle-ci. A l'étude de sa clientèle, on pourrait au contraire stipuler qu'elle a eu tendance à renforcer la « pyramide scolaire ».

La masse de ceux qui ont accès appartiennent à la classe moyenne (enseignants, petits administrateurs et cadres) provenant de la grande entreprise para-publique ou privée et venant chercher une formation professionnelle utile directement dans l'emploi qu'ils occupent. Dans les programmes spécifiques pour adultes, plus de la moitié des inscrits suivent d'ailleurs des cours en administration. S'en trouvent exclus les manoeuvres et les ouvriers des secteurs primaires et secondaires. Ceux qui ont réussi à percer la muraille en dehors des clientèles habituelles de l'université sont surtout des cols blancs. S'en trouvent également exclues les populations marginales telles les chômeurs, les jeunes travailleurs, les handicapés, les personnes du 3e âge ou qui se préparent à la retraite.

Dans les universités, on assiste également à des choix structurels qui ont passablement d'implications en ce qui concerne la place et le statut de l'éducation des adultes. Par exemple, à l'Université du Québec, l'éducation des adultes est intégrée aux programmes réguliers; les services à la collectivité ont même récemment opéré une fusion institutionnelle avec les services aux étudiants pour former les services communautaires dont ils demeurent un des programmes. À l'Université de Montréal, par contre, la Faculté de l'éducation permanente constitue une structure parallèle au réseau régulier.

Toutefois, en dépit du régime académique universitaire et de ses contraintes, des expériences de déscolarisation, dans le cadre même de l'université, rendent compte d'une volonté de transformation des pratiques (les stages-cours, des programmes coopératifs, etc.). Mentionnons à cet égard l'expérience du service C.A.M.P.T.E.R. mise sur pied en 1972 à l'U.Q.A.M., dont l'intention était d'assister les professeurs en terme d'innovation pédagogique. Le service a porté ses fruits, mais n'existe malheureusement plus comme tel. Par ailleurs, les frontières entre l'université et les milieux de vie et de travail des adultes ne sont plus étanches (comme c'était le cas il y a à peine quelques années), mais constituent des lieux stratégiques où se joue la démocratisation de l'université.

Les services à la collectivité et la promotion collective : des lieux stratégiques où se joue la démocratisation de l'université

Quant aux services à la collectivité[1], ils regroupent des activités passablement diversifiées: enseignement non crédité (perfectionnement sur mesure, cours culturels...), services d'appoint (colloques, conférences, recherches commanditées par la PME, projets de coopération internationale...). C'est surtout ce dernier champ d'intervention qui a donné lieu à des approches pédagogiques innovatrices par rapport à l'enseignement et à la recherche de type scolaire.

On peut distinguer quatre types de support à la promotion collective dans les universités: la fonction-relais (structure d'accueil et point de jonction entre l'université et le milieu), les activités de formation conçues en étroite collaboration avec les groupes concernés (incluant les divers protocoles d'entente), la recherche-action qui se déroule sous l'entière responsabilité du demandeur et, finalement, divers supports d'ordre humain, matériel et technique. Ces activités ont pour effet de donner accès aux ressources universitaires à des population qui en sont traditionnellement privées. Des exemples:

□ des personnes-ressources de divers organismes de l'Université de Sherbrooke élaborent conjointement avec l'Union des producteurs agricoles, un programme de formation adapté aux besoins de ses administrateurs;

□ projets de formation (santé et sécurité au travail, négociations, syndicalisme et organisation du travail, etc.) réalisés dans le cadre du protocole d'entente U.Q.A.M. - F.T.Q.-C.S.N.;

1. Les services à la collectivité visent à rendre accessibles les ressources humaines et techniques de l'université aux groupes qui n'y ont généralement pas accès.

○ collaboration de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal avec une clinique médicale populaire à la mise sur pied d'un programme d'éducation en santé ;

○ collaboration de la Télé-université qui a à son crédit plusieurs expériences avec le milieu coopératif, le milieu des affaires sociales (en gérontologie notamment), avec des coopératives d'habitation, de même qu'avec divers groupes sociaux ou culturels ;

○ recherches-actions poursuivies en collaboration par des chercheurs universitaires et des groupes dans le cadre de Relais-Femmes ;

○ etc.

Les effets de retour que peut susciter le développement de la dimension « service à la collectivité »

Le développement et la multiplication de ces interventions constitueraient un facteur majeur de changement des pratiques pédagogiques à l'université. Les chercheurs et les professeurs impliqués dans des activités de promotion collective sont appelés à modifier, en fonction des besoins identifiés par les groupes et les collectivités, à la fois leurs attitudes et les contenus et méthodes de la formation. Car la clientèle ainsi rejointe diffère sensiblement de la clientèle traditionnelle de l'université. Ces interventions, généralement axées sur l'action, offrent de nombreuses possibilités d'expérimentation et d'innovation qui, par rebondissement, ne peuvent avoir que des effets bénéfiques sur l'ensemble de la pratique pédagogique des universitaires comme le démontrent les quelques expériences significatives vécues à ce jour. Des interventions ont eu, par exemple, comme effet de développer à l'université même de nouveaux champs de recherche et de spécialisation.

L'intervention universitaire en promotion collective : une intervention à légitimer et à défendre

Pourtant l'université, par ses structures, son fonctionnement, ses normes et ses valeurs, impose des freins au développement des interventions en promotion collective. Michel Lizée l'explique ici en fonction du protocole U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q.*, mais ses remarques valent aussi sur un plan général.

* Les projets entrepris dans le cadre de ce protocole peuvent être extrêmement variés. Par exemple, en 1978-1979, il y eut 36 sessions de formation d'une durée moyenne de 14 heures qui ont rejoint 1 213 participants ; 11 projets de recherche étaient aussi en cours.

L'un des écueils majeurs que nous avons rencontrés a trait à la difficulté de faire reconnaître par les milieux universitaires que l'intervention en milieu syndical est une intervention spécifiquement universitaire, de qualité, qui mérite un appui institutionnel au moins équivalent à l'enseignement régulier et, en même temps, une marge de manoeuvre suffisante pour permettre de l'adapter aux besoins des milieux syndicaux.

La spécificité universitaire est vue par certains comme un problème majeur, dans la mesure où les milieux universitaires ont une vision « étagée », voire élitiste, de l'éducation : ne peuvent apprendre des connaissances de niveau universitaire que ceux qui ont les prérequis académiques. Compte tenu des faibles antécédents académiques des travailleurs, il y a ainsi présomption que les cours s'adressant à eux ne seront pas de niveau « universitaire ».

Ce manque de reconnaissance de la légitimité de notre intervention a eu des conséquences nuisibles au développement du protocole, car celui-ci n'a guère joui des ressources dont il avait besoin.[9]

Certains estiment même que, pour toutes ces raisons, l'université peut difficilement répondre aux besoins de promotion collective, sa machine étant rodée plutôt dans le sens de la promotion individuelle par la voie de la formation de type professionnel, par discipline. Le contexte des restrictions budgétaires vient ici encore aggraver la situation : coupures dans les services à la collectivité, dans les budgets alloués aux frais directs (50% à l'Université de Montréal pour les programmes touchant syndicats et groupes populaires) ; à l'éducation des adultes en général, coupures importantes dans le budget et non-indexation ; services d'accueil, de bibliothèque, d'orientation

et de consultation amputés de leurs personnels; programmes contingentés. Ces conditions risquent évidemment de menacer les gains acquis sur le plan de la déscolarisation des pratiques pédagogiques.

La mission « service à la collectivité » des institutions scolaires

Compte tenu de l'importance et de la fragilité de ce secteur, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial et au niveau universitaire, la Commission croit que le gouvernement, dans une perspective d'accès aux ressources éducatives, doit définir les services à la collectivité comme une dimension fondamentale de la mission des institutions scolaires et ceci afin de leur permettre d'accorder le soutien voulu aux organismes de promotion collective et d'agir en complémentarité avec ces derniers. Cette mission devrait faire partie du mandat de toutes les institutions scolaires, et une partie de leur budget de fonctionnement devrait y être statutairement consacré.

Cette mission inclurait les dimensions suivantes: prêt de personnel en terme d'analyse de besoins, d'élaboration de contenus, d'enseignement, de consultation ou de recherche; prêt d'équipement et de locaux; support technique; entente de reconnaissance des acquis.

Les activités réalisées dans le cadre de cette mission, par des professeurs et autres « personnels » devraient être considérées comme faisant partie de leur tâche normale. Ces rapports entre les institutions scolaires et les organismes de promotion collective, dans le cadre de la mission des services à la collectivité, devraient être définis dans la perspective d'un « partnership » entre égaux et formalisés chaque fois qu'il est utile de le faire. À titre d'exemple, la Commission suggère:

- soit la signature de lettre d'entente ou de protocole entre les deux parties, définissant les modes de fonctionnement, les ressources disponibles et les règles de décision;
- soit la mise en place d'une table régionale en service aux groupes où, d'égal à égal, les institutions scolaires et les organismes d'éducation populaire définiront leurs besoins et les mécanismes appropriés, en vue de l'accomplissement de cette responsabilité.

À la lumière de l'expérience acquise, la Commission croit que chaque institution scolaire devrait prévoir, en conséquence, en consultation avec les mouvements concernés, la disponibilité d'une personne dont la responsabilité comprendra de faire le lien entre les besoins du milieu véhiculés par ces mouvements et les ressources du milieu institutionnel. Cette personne sera la responsable institutionnelle de cette mission. De plus, elle aura la responsabilité d'assurer l'utilisation maximale des équipements à vocation communautaire, sous forme d'ententes avec les organismes du milieu, et siégera à la table régionale de la vie associative.

La formation à distance

Ce sont les développements des communications de masse qui ont permis, en éducation, la création et l'essor de la formation à distance. Il faut remonter à Radio-Collège, dans les années 30, pour trouver la trace des premiers cours dispensés à distance au Québec, qui se sont faits sur une base relativement stable et organisée. En 1946, dès le lendemain de la Deuxième Guerre, on assiste à la création de l'Office des cours par correspondance, « ancêtre » de l'actuelle Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation du Québec. Dès ses débuts, la formation à distance a connu auprès des adultes un succès qui ne s'est jamais démenti par la suite, confirmant ainsi qu'elle répond à un besoin réel au sein de la population.

Ainsi, en 1943, la série radiophonique « Préparons l'avenir » était suivie par plus de 20 000 auditeurs. Des populations spécifiques étaient par ailleurs rejointes. Ce fut le cas des agriculteurs avec la célèbre série du « Réveil rural ». Aujourd'hui, bien que la formation à distance ne se définisse pas, en général, comme un moyen spécifiquement réservé aux adultes, il n'en demeure pas moins que ce sont eux qui constituent, et de loin, les principaux utilisateurs de ce type de formation, lequel rejoint plus de 50 000 adultes dispersés sur le territoire du Québec.

En 1980-1981, 26 000 inscriptions aux cours de la Télé-université (cours de trois crédits).

En 1980-1981, 12 000 inscriptions aux cours par correspondance offerts par le ministère de l'Éducation.

En 1979-1980, 5 330 inscriptions (équivalant trois crédits), incluant les étudiants « libres », au cours C.A.F.E. de l'Université de Montréal.

En 1980-1981, près de 2 500 inscriptions à la vingtaine de cours offerts par 15 cégeps.

En 1980-1981, quelques centaines d'inscrits aux cours offerts par l'Université du Québec à Rimouski (U.Q.A.R.) et par l'Université du Québec à Chicoutimi (U.Q.A.C.).

Actuellement, elle est identifiée aux principaux dispensateurs de formation à distance au Québec, qui sont, sans contredit, la Télé-université et le Service des cours par correspondance du M.E.Q. Mais elle est plus : l'Université de Montréal a son cours C.A.F.E. (Cours autodidactique de français écrit), certaines constitutantes de l'Université du Québec (U.Q.A.R., U.Q.A.C.) offrent un certain nombre de cours à distance, 15 cégeps font de même et le secteur privé de l'enseignement dont l'institut Teccart, le collège Marie-Victorin interviennent à distance avec succès. À cela, il faut aussi ajouter d'autres expériences comme celle de l'alphabétisation d'Haïtiens par le biais de radios communautaires.

Au chapitre des méthodes de la formation à distance, l'approche multimedia la plus couramment employée, consiste à utiliser un medium principal de communication (ce peut être l'écrit, la télévision, etc.), auquel on vient greffer divers moyens visant à soutenir les apprentissages des utilisateurs : documentation, technologie légère, disques, cassettes, etc., suivi téléphonique avec un tuteur, animation sur le terrain de regroupements d'utilisateurs, travail en atelier ou en laboratoire. Les formules varient d'un dispensateur à l'autre, et aussi d'une activité à l'autre. Les media privilégiés diffèrent selon les objectifs visés, ou selon les publics à rejoindre. Enfin, les exigences de la formation, de même que les coûts, varient d'un établissement à l'autre.

En fait, la formation à distance peut rejoindre :

○ les adultes qui veulent se former ou se perfectionner à la maison, à leur rythme ;
○ les isolés géographiques ;
○ les adultes qui ne peuvent pas se déplacer ;
○ les adultes qui sont retenus à la maison, ou en institution ;
○ les adultes dont l'horaire de travail est mobile ou ne convient pas (ex. : les agriculteurs) ;
○ les isolés des « normes » ou du cheminement régulier ;
○ ceux et celles qui sont « malheureux » sur les bancs d'école ou dans un campus ;
○ les chômeurs qui veulent se réorienter ;
○ ceux et celles qui veulent conjuguer le travail individuel et le travail en petit groupe ;
○ les « stop-out » (qui décrochent du système régulier pour une période plus ou moins longue) ;
○ les « ex-drop-out », qui décident de terminer leur scolarisation en dehors du circuit régulier ;
○ les autodidactes qui veulent une forme d'assistance pour un apprentissage donné ;
○ ceux et celles qui veulent se perfectionner « discrètement » ;
○ etc.

La réponse aux besoins diversifiés de ces catégories de candidats à la formation à distance contribue donc à accroître de façon substantielle l'accès à l'éducation. La Commission est d'avis que la pertinence de ce type de formation est susceptible de croître dans la mesure où l'on :

○ donne à ces différentes catégories d'adultes l'occasion de se perfectionner ou de se former à domicile, elle leur fournit, en conséquence, les instruments requis ;
○ leur permet de se situer lorsqu'ils s'engagent dans un cheminement « à distance » et de déterminer leur projet de formation ;
○ leur assure les formes les plus adéquates d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction ;
○ développe non seulement la capacité d'apprendre seul mais aussi celle de repérer efficacement la documentation et les ressources utiles à leur formation ;
○ leur permet d'accéder, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à une diplômation du secondaire, ou du collégial, ou du premier cycle universitaire ;
○ fait en sorte qu'il leur soit possible d'alterner ou de compléter leur projet de formation dans les écoles, les collèges ou les universités.

Dans l'ensemble, l'identification de ces diverses catégories d'adultes et les objectifs à poursuivre ont été bien accueillis par les divers milieux impliqués dans la formation à distance, lorsque la Commission fit connaître, en mars 1981, son document ***« Hypothèses de solutions »***. La Commission faisait part alors de son intention de rassembler politiquement l'ensemble des ressources publiques intervenant directement dans le domaine de la formation à distance et de créer, à partir de celles-ci, un organisme autonome, le Centre de formation à distance (C.F.D.), qui prendrait en charge la formation à distance dans le secteur public de niveaux secondaire et postsecondaire. Bien que la plupart des intervenants se soient ralliés à la nécessité d'un tel organisme, maître d'oeuvre unique, plusieurs questions et réticences ont surgi lorsqu'il fut question de préciser le mandat et les pouvoirs de cet organisme de même que les ressources existantes à y rattacher. On a surtout insisté sur la nécessité de tenir compte des réalités des régions et des adultes en général (cueillette des besoins, concertation, production de matériel, mode de représentation des usagers, etc.).

La Commission est d'avis que la création d'un tel centre de formation à distance, à partir des ressources publiques existantes (Télé-université, Service des cours par correspondance, ressources actuelles disséminées dans les cégeps, etc.), reste éminemment souhaitable. Politiquement rattaché à l'organisme central de l'éducation des adultes, un tel centre serait autonome sur le plan juridique car son mandat ne se réduirait pas à celui d'un simple service de production de matériel didactique mais porterait sur l'ensemble du processus d'apprentissage à distance, qu'il ne faudrait pas fragmenter à outrance, d'où son statut. Doté d'un conseil d'administration, le C.F.D. pourrait dispenser de la formation créditée et informelle de niveau secondaire, collégial et universitaire de premier cycle et intervenir sur l'ensemble du territoire du Québec.

L'organisme central de l'éducation des adultes, vers qui les Centres régionaux d'éducation des adultes, (C.R.É.A.), dont nous parlerons dans la dernière partie de ce rapport, dirigeraient les demandes de formation exprimées à la base, planifierait et identifierait, en étroite collaboration avec le C.F.D., les programmes devant être dispensés à distance.

Responsable du développement de sa programmation en fonction de certains critères (cf. recommandations), un tel centre devrait néanmoins permettre aux adultes qui y participent d'avoir un cheminement trans-niveaux selon la nature de leur projet de formation. La formation à distance pourrait donc contribuer à favoriser des passages entre les niveaux, ce qui s'entend parfaitement du point de vue de l'adulte qui peut, dans le cadre d'un projet d'apprentissage, définir son point de départ et son point d'arrivée. Conséquemment, le C.F.D. devrait avoir, en son sein, un seul conseil des études

responsable des programmes ressortissants aux trois niveaux d'enseignement.

Le Centre de formation à distance serait responsable devant l'organisme central de l'éducation des adultes, lequel verrait au financement du C.F.D. et s'occuperait de faire l'analyse des besoins de formation à distance. Ces analyses s'effectueraient en étroite collaboration avec les organismes régionaux et le C.F.D. Ainsi, tous les besoins éducatifs n'ont pas à recevoir une réponse de type formation à distance, d'autres méthodes sont parfois plus indiquées, moins onéreuses et plus pertinentes pour les adultes. Ici, des critères comme celui du grand nombre de personnes concernées par un besoin éducatif (sauf dans le cas des personnes handicapées), de même que la rétroaction des régions et des agents d'encadrement sur le terrain seront utiles, quand il s'agira de déterminer dans quel sens il y a lieu de développer de nouveaux programmes.

De façon générale, le C.F.D. est appelé à travailler en étroite collaboration avec les ressources et les instances régionales. Que ce soit pour informer, pour encadrer, pour animer et pour soutenir la formation à distance des adultes, le C.F.D. se doit d'agir en synergie avec le milieu (ex.: prêt institutionnel d'éducateurs, constitution de banques de personnes-ressources en région, accès aux musées et bibliothèques, accès au matériel didactique, etc.). Toutefois, c'est le C.F.D. qui serait seul responsable du déroulement des activités de formation à distance. On imagine à peine les difficultés engendrées par la création de plusieurs paliers de responsabilité entre le C.F.D. et les adultes inscrits, notamment en ce qui concerne le personnel d'encadrement, ou encore comment il serait possible, dans un tel contexte, d'assurer une formation et un soutien pédagogiques à ces derniers qui soient spécifiques à la formation à distance, et ce, sans multiplier indûment les coûts. Le C.F.D. ne peut pas n'être qu'un organisme de coordination.

L'organisme central responsable des accréditations en éducation des adultes devrait obligatoirement demander avis au C.F.D. pour l'accréditation des entreprises, des institutions privées ou des organismes à but non lucratif qui veulent dispenser de la formation à distance. Ceci est important car le C.F.D. intervient dans un secteur, notamment le secteur privé, qui est appelé, par le biais de la télématique, à un développement important. En outre, la télématique pose un défi à la formation à distance, lequel est encore plus considérable que celui de l'audiovisuel (ex.: la télévision), car elle amène avec elle la possibilité de communiquer dans les deux sens (i.e. l'interactivité). Du point de vue de la formation à distance, cela n'est pas négligeable.

La formation à distance, publique ou privée, ne pourra donc pas rester indifférente à l'égard de cette nouvelle technologie. Déjà, on développe, à grands frais, l'enseignement par ordinateur (ex.: Platon) auprès de certaines catégories de professionnels (chez Air Canada, Hydro-Québec, General Motors, Control Data, etc.). Le développement tout récent du système Télidon, qui établit un protocole au niveau du langage et un raffinement au niveau de la visualisation, permet d'entrevoir, pour l'enseignement par ordinateur, un développement de masse et à distance.

Télidon est un mass-media qui utilise un poste de télévision à peine modifié, un moyen de transmission (une ligne téléphonique, câble co-axial ou fibre optique pour le vidéotex et les ondes hertziennes pour le télétexte) et un ordinateur.

Source : André Hébert, « La télévision sera dans l'avenir le L.I.C. de l'éducation », février 1981, dans *Télématique et éducation*, Cahier 1, Télé-université, novembre 1981.

La télématique

Le gouvernement fédéral a investi, jusqu'à présent, 10 000 000 $ dans le développement de la télématique, axé notamment sur ses applications industrielles. De même, on avance que, d'ici trois ou quatre ans, 150 000 terminaux interactifs seraient disponibles au Québec. Dans le secteur de l'entreprise privée, une lutte de titan s'amorce entre les câblodistributeurs et la téléphonie (Bell Canada) pour le contrôle de cet immense marché potentiel. L'éducation, dans tout ça, n'est qu'une petite partie du marché.

D'ailleurs, pour des fins éducatives, aucun système de masse en télématique n'est prévisible d'ici trois ou quatre ans. Par exemple, c'est à ce moment-là que Télidon pourra permettre à ses utilisateurs de poser des questions, d'utiliser des embranchements multiples et de faire intervenir plusieurs variables, et encore faudra-t-il avoir des banques de données pertinentes du point de vue des besoins éducatifs. D'ici là, la télématique de masse s'avère ennuyeuse, lente et de peu d'intérêt vis-à-vis des besoins éducatifs. Voilà un répit qui peut être mis à profit pour préparer de façon intelligente l'avènement de l'utilisation de cette technologie à des fins éducatives.

La télévision s'informatise

D'ici les dix prochaines années, nous pourrons être reliés (par nos lignes téléphoniques, le câble ou un satellite) à des banques de données qui nous fourniront des renseignements sur une infinité de sujets. Depuis juillet dernier, 80 familles de Cap-Rouge, dans la région de Québec, expérimentent le système de télévision bidirectionnelle Vista, en prévision d'une mise en marché sur une grande échelle d'ici à trois ans. Ainsi, pour ces quelques « chanceux », faire apparaître sur leur écran de télévision les derniers spéciaux d'un magasin à rayons, des données météorologiques ou des informations historiques sur l'Amérique du Nord, est devenu une réalité. Rappelons que le Centre de recherches en communications du gouvernement fédéral, dans une étude publiée en février dernier, estimait de un à quatre millions les Canadiens qui disposeront en 1990 d'un terminal de vidéotex. (Québec Science).

Source : *Perspectives*, 26 septembre 1981.

Parmi les multiples questions que soulève l'avènement de la télématique, notamment en éducation, il convient de cerner celles qui, dès maintenant, devraient faire l'objet de recherches, de débats et de consultations. Il y a tout d'abord le problème des banques de données. Où seront-elles ? Comment seront-elles structurées ? Quelle langue parleront-elles ? Qui contrôlera le robinet ? À cet effet, l'École polytechnique a déjà entrepris un projet de banque francophone ; cependant l'éducation ne fait pas partie des préoccupations des initiateurs du projet dans la planification de cette banque de données.

D'autre part, s'il existe plusieurs études ergonomiques, à la suite des développements de l'audiovisuel dans les années 1960-1970, quant à l'utilisation de ces appareils dans un contexte de formation (ex. : rythme des images, grosseur des caractères, environnement pour atténuer la fatigue des yeux, etc.), il n'en demeure pas moins que la télématique soulève de nombreuses autres questions, notamment en ce qui a trait à ses impacts psychopédagogiques et culturels. Par exemple, est-ce que ces équipements se prêtent à des usages éducatifs ? Si oui, quelles sont les matières qui s'y prêtent le plus et le moins ? Quel type de support les éducateurs doivent-ils apporter ? Quel sera l'impact psychopédagogique de la notion de réseau que la télématique va introduire ? Quelle approche multi-media pourrait s'adapter avantageusement à la télématique ? Comment les adultes pourront-ils participer à l'élaboration du savoir et développer leur autonomie ? Comment cette technologie sera-t-elle reçue et perçue par les diverses catégories socio-économiques de la population ? N'y a-t-il pas danger d'évacuer la dynamique sociale du processus d'apprentissage ?

La télématique nécessite des investissements économiques et humains très importants et sa rentabilité pour l'éducation, compte tenu du système actuel, peut être mise en doute. Toutefois, nous ne pouvons nier qu'elle peut constituer un outil important pour l'enseignement, que ce soit pour permettre à l'étudiant de faire un retour sur une présentation déjà réalisée ou encore pour lui permettre une démarche individuelle en général, en lui favorisant l'accès à des banques de données ou en utilisant un programme interactif.

Si nous nous adressons à des professionnels, à des industriels ou à des étudiants habitués au processus de recherche de l'information, la télématique devient un outil capable de leur permettre d'atteindre une plus grande efficacité. Si, par contre, notre clientèle est constituée d'individus en période de formation de base, tels que nos étudiants dits réguliers, ou d'adultes qui doivent se perfectionner afin de conserver leur emploi, l'utilisation de la nouvelle technologie n'est plus la même. Alors, l'orientation que nous devons donner à cette utilisation sera surtout de permettre une meilleure qualité de l'acte pédagogique.

Source : Jean-Pierre Éthier, « La technologie éducative, peut-on se la permettre ? », *Bulletin des études canadiennes*, novembre 1981.

Principales expériences en cours, au Québec, dans le domaine de la télématique :

— Banque francophone, à l'École polytechnique, le projet est financé aux trois quarts par le gouvernement fédéral.
— Vista, surtout implanté en Ontario, mais dont 80 terminaux sont installés à Cap-Rouge. Ce projet vise surtout à fournir des informations d'ordre utilitaire. Ce projet est financé par Bell et le gouvernement fédéral.
— Agora, projet qui implique l'École polytechnique, Gamma à l'Université de Montréal et le laboratoire de télématique à l'U.Q.A.M. Ce projet cerne trois groupes d'intérêts, un scientifique, un ethnique et un communautaire, et vise, entre autres, à injecter des informations dans un système à partir des micro-ordinateurs installés dans ces groupes.
— Médiathèque, il s'agit d'un protocole de fournisseur d'informations mis de l'avant par la Télé-université.
— Faust, il s'agit d'un programme scientifique et technique conçu par la Télé-université. Ce programme utilisera les techniques Platon et Télidon.
— Novatex, il s'agit de la constitution d'une banque de données internationales à l'aide de terminaux Télidon installés dans les ambassades canadiennes. Ce projet, mis de l'avant par Téléglobe Canada, est conçu, avant tout, pour le marché des affaires.
— Radio-Canada, cet organisme entend, d'ici trois ans, offrir un service de télétexte.
— S.I.D. (système d'information à domicile), il s'agit d'un service de type télétexte, à ses débuts, mais qui vise le mode interactif (interrogation de banques de données) d'ici quelques années.
— Mille-Iles, il s'agit du projet d'une commission scolaire visant à expérimenter, en situation scolaire, la télématique. Fait à noter, un des objectifs de ce projet est d'expérimenter les usages communautaires que les adultes peuvent entreprendre à partir de cette technologie.

La télématique peut certes favoriser l'accès à l'éducation, mais elle introduit aussi un nouveau rapport avec la réalité dont l'impact n'est pas négligeable. Actuellement pour répondre à ces questions, du point de vue de l'éducation, il existe bien peu de données. La Télé-université, qui déjà dispense de l'enseignement par ordinateur, a déjà amorcé des projets expérimentaux en télématique ; la Commission scolaire régionale des Mille-Iles qui compte aussi utiliser la télématique à des fins communautaires, dans un centre d'éducation des adultes. L'évaluation de ces expériences peut apporter un début de réponse à ces questions, mais, tous en conviendront, ces expériences en cours apparaissent bien minces par rapport aux questions soulevées. Il faudra aussi regarder ce qui se fait ailleurs.

Outre la question des banques de données et les aspects éducatifs de la télématique, il sera important, dans les années à venir, de soulever le débat de l'axe de développement que l'on souhaite imprégner à la télématique. En effet, préférera-t-on axer le développement de la télématique, en tout cas en éducation, vers la centralisation, les gigantesques banques de données et les systèmes rapides, efficaces et ultra-perfectionnés, ou bien, va-t-on préférer la voie de la micro-informatique ou de la privatique, décentralisée et « conviviale »[illegible]. A cet effet, plusieurs intervenants ont fait quelques suggestions, auprès de la Commission, allant dans le sens de l'hypothèse « micro-informatique » : création de coopératives de didacticiel (logiciel à caractère didactique)[illegible] ou encore une « télémanente », coopérative qui serait prise en charge par les organismes de la vie associative[illegible].

Définir l'axe de développement de la télématique, cela impose aussi des choix de priorités. En effet, les media dits « individuels » jouent depuis toujours un rôle considérable dans le perfectionnement des adultes et les innovations technologiques ne font qu'amplifier cette mission. Il n'y a pas, en effet, différence de nature entre le livre et le vidéotex, mais simple accroissement dans le nombre de media disponibles ou dans la célérité de chacun.

Face à cet élargissement des choix, deux obligations émergent, qui n'ont pas la même urgence, ni la même richesse démocratique :

- d'une part, il demeure toujours nécessaire d'étendre à l'ensemble de la population l'avantage des media individuels déjà largement familiers : livres, bibliothèques, cours par correspondance, etc. ;
- d'autre part, il importe de mettre rondement à contribution les nouvelles techniques dès lors qu'elles paraissent lourdes de possibilités éducatives ;
- autant que faire se peut, ces deux objectifs doivent être poursuivis concurremment. Si, par contre, des compressions budgétaires empêchent de rechercher en même temps ces deux fins, la première, d'après nous, mérite priorité. On note, en effet, que :
- les citoyens qui profitent des nouvelles technologies sont généralement ceux qui utilisent déjà abondamment les media traditionnels ;
- les nouvelles technologies sont toujours disponibles pour les nantis, bien avant que l'ensemble de la population ait vraiment accès aux formules traditionnelles.

Pour terminer cette incursion dans le proche futur de la formation à distance, bien que nous soyons conscients des problèmes encore loin d'être résolus et des contraintes liées aux technologies récentes et très prévenus du danger de béatifier des technologies non éprouvées, il nous semble rafraîchissant d'évoquer le regard prospectif que nous suggérait un texte de l'O.C.D.E., il y a quelques années, et qui n'est pas sans rejoindre certains des objectifs recherchés par la Commission, tels que le changement des pratiques à

caractère scolaire, le développement des apprentissages autonomes, la diversification des moyens et des rythmes d'apprentissage, la participation active des adultes, et la transformation du rôle des éducateurs.

À l'explosion numérique de la clientèle scolaire, explique un rapport de l'O.C.D.E., qui date de 1974, il faut ajouter le problème de la difficile mais indispensable adaptation des méthodes pédagogiques au foisonnement des connaissances nouvelles. Par ailleurs, il devient de plus en plus nécessaire d'assurer l'éducation sur une base permanente afin d'assurer aux adultes l'accès aux connaissances constamment renouvelées, tout au long de leur vie professionnelle... C'est sur cette toile de fond que s'inscrivent les pronostics relatifs à l'automatisation au moins partielle de l'enseignement et de la formation professionnelle. Le premier pas dans cette direction sera accompli dès lors que l'on pourra confier à l'ordinateur la tâche de sélectionner la matière à enseigner afin de l'adapter au « profil » des enseignés : élèves fréquentant les écoles secondaires ou adultes inscrits dans les cours de recyclage. Des manuels d'un type nouveau feront leur apparition ; ils se présenteront sous forme de micro-fiches et microfilms, et leur contenu pourra être aisément rajeuni et actualisé. Les facultés et les instituts universitaires seront tous reliés à des banques de données et à des centres de traitement. Chaque étudiant aura à sa disposition personnelle un vidéophone susceptible d'être branché sur tous ces réseaux. Entretemps auront été développés de nouveaux matériels pédagogiques, de type audiovisuel et utilisant les techniques les plus avancées de simulation... Dans ces conditions, le rôle des instituteurs et des professeurs évoluera de façon notable. L'enseignant deviendra essentiellement un animateur : il devra coordonner des études qui porteront avant tout sur des applications concrètes, et organiser et superviser le dialogue qui sera institué entre l'élève et la machine. L'élève ou l'étudiant travaillera davantage, peut-être à concurrence de 50% chez lui où il aura à sa disposition un terminal et la télévision en circuit fermé... Tandis que l'acquisition des connaissances encyclopédiques perdra ainsi de son importance, les données encyclopédiques n'en seront pas moins enregistrées dans les mémoires d'ordinateurs et tenues à la disposition à tout instant des jeunes et des vieux sous la forme désirée : par projection sur un écran ou à l'aide d'un dispositif vidéo, imprimées, ou reproduites avec toutes les illustrations voulues. Le public aura un accès à distance aux musées, aux expositions, à toutes sortes de manifestations culturelles et aussi aux sources les plus variées d'informations tant culturelles que scientifiques et techniques. De cette manière, tous les moyens d'expression et de communication traditionnels : presse, radio, télévision, édition, participeront directement, en permanence à l'instruction, à l'éducation, au relèvement progressif du monde culturel, à l'organisation des distractions et des loisirs...

4.3.3.2 Le milieu associatif : un monde d'expériences à découvrir et à supporter

Le milieu associatif a été le premier à renouer avec des pratiques pédagogiques non scolaires héritées de la tradition de l'éducation des adultes, principalement en milieu rural.

Le milieu de la vie associative au Québec a fourni un riche terrain d'expérimentation sur le plan des pratiques pédagogiques. Il fut d'ailleurs le premier à rompre vers les années 65, avec le modèle scolaire normatif et mécaniste. Les comités de citoyens de cette époque ont alors renoué avec des pratiques pédagogiques qui avaient principalement cours jusque durant les années 50 en milieu rural, comme nous l'avons signalé au début de ce rapport. Les mouvements coopératifs, religieux, agricoles et syndicaux, entre autres, développèrent alors des pratiques de formation sur le principe des cercles d'études et de l'animation. Les animateurs axaient leur travail sur la résolution de problèmes pratiques aux niveaux local et régional et s'appuyaient sur une participation active des adultes. En réaction aux problèmes sociaux issus du décalage entre les idéaux de la Révolution

tranquille et les séquelles d'une industrialisation et d'une urbanisation rapide, les comités de citoyens ont adapté au milieu urbain et à ses conditions de vie toute une tradition pédagogique non scolaire qui était le propre de l'éducation des adultes au Québec.

Une dynamique de déscolarisation encouragée par les objectifs même de ces associations.

Dans toutes les régions du Québec, les milieux populaires s'organisent pour se défendre, réfléchir et agir. Ils effectuent ainsi diverses activités d'apprentissage où la théorie et la pratique sont étroitement articulées à leur vécu. Ensemble ils trouvent des solutions, inventent des connaissances, découvrent la solidarité. C'est la contre-école, née de l'éducation populaire autonome et destinée à la promotion collective de leurs intérêts. Contre-poids nécessaire à l'école publique où l'on continue d'apprendre la soumission, la passivité, la compétition et le chacun pour soi.[26]

Réalité aux multiples visages, les cours de type traditionnel et scolaire, et les méthodes magistrales, y coexistent avec les formules innovatrices et créatrices. Retracer quelques-unes des caractéristiques des pratiques pédagogiques de ce secteur de l'éducation des adultes nous renvoie à un ensemble très diversifié de groupes et associations : organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.), mouvements religieux, associations féminines et autres, regroupements divers, coopératives syndicats, etc. Nous sommes donc forcés de nous en tenir à un certain niveau de généralité.

Une définition de l'éducation populaire autonome : dans la pratique, une large variété d'expériences.

L'assemblée générale des O.V.E.P. de mars 1978 définissait ainsi l'éducation populaire autonome : *L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent à court, moyen et long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.*

* Cette définition nous révèle un lien de parenté certain avec l'approche de la pédagogie de conscientisation ; elle a également emprunté à la pédagogie de libération de Paolo Freire.

L'éducation se fait dans et par l'action collective ; elle doit servir à une prise de conscience de la réalité par les participants* et elle vise une transformation de celle-ci. Un certain nombre de caractéristiques témoignent du caractère « déscolarisant » des pratiques pédagogiques du milieu associatif. À cet égard, les expériences réalisées dans ce secteur ont souvent eu un impact significatif sur la transformation des approches et des pratiques pédagogiques effectuées chez d'autres intervenants en éducation des adultes (milieu scolaire, C.L.S.C. et hopitaux, etc.).

Un nombre de plus en plus important d'organismes du milieu associatif structurent des activités de formation et cherchent à s'appuyer, dans leur démarche éducative, sur les ressources que recèlent d'autres intervenants en éducation, en particulier le milieu scolaire, ce qui donne lieu à des collaborations et à des échanges dont on ne doit pas minimiser l'influence de part et d'autre. Par contre, d'autres organismes conçoivent l'éducation comme intrinsèquement fondue à l'action du groupe et ne veulent pas s'engager à en formaliser les mécanismes. Sur ce plan également, il faut tenir compte d'une assez large hétérogénéité, et les éléments de déscolarisation que nous allons identifier ne doivent pas créer l'illusion de l'uniformité des conceptions et des pratiques pédagogiques dans le milieu de la vie associative.

Des éléments de déscolarisation : partir des besoins et des problèmes concrets, valoriser le vécu et l'expérience des adultes et des groupes, s'identifier au milieu et à ses intérets, viser l'action et le changement social, décloisonner, créer des savoirs et des outils d'éducation inédits, etc.

Les pratiques éducatives partent généralement des besoins des adultes et leur dynamique est branchée sur la résolution de problèmes : c'est ce qui détermine leur richesse. L'analyse de ces besoins renvoie à des problèmes sur lesquels se centre l'activité éducative. Il s'agit là d'un principe de base en éducation populaire.

* Des exemples:
— colloque sur la violence faite aux femmes;
— programme de formation de formateurs dans les syndicats;
— colloque sur la pédagogie organisé par le Regroupement des garderies à but non lucratif du Québec;
— les sommets populaires à Montréal;
— activités de formation dans des organisations de femmes (A.F.E.A.S., F.F.Q., ...);
— activités de formation, dans les mouvements à caractère religieux, concernant le couple, la famille, l'engagement dans la société;
— activités des A.C.E.F. sur l'endettement;
— activités sur la solidarité internationale de S.U.C.O. et de Développement et paix;
— opération « Chantier » de l'Église catholique.

La place et la valeur du vécu et de l'expérience dans les pratiques éducatives est un autre indice de déscolarisation. Le processus éducatif (cours, atelier, échanges...) s'appuie et se fonde sur l'analyse des pratiques et des expériences des adultes eux-mêmes et sur ceux des groupes d'adultes (mouvements, syndicats...). Il adopte très généralement comme cadre pédagogique la démarche de groupe, la démarche collective.

Pour remplir les objectifs qu'elle poursuit, l'éducation dans la vie associative fait généralement corps avec le milieu qui la produit. C'est d'ailleurs une condition de sa réussite et un principe de son fonctionnement. Des expériences d'alphabétisation peuvent être éloquentes à ce sujet. Par ce moyen, les organismes de la vie associative rejoignent souvent une clientèle défavorisée sur le plan de l'éducation et ils représentent ainsi un rouage important d'une politique de démocratisation de l'éducation des adultes.

La formation est liée à l'action. Autre règle fondamentale dont témoignent quantité d'expériences: l'ensemble des programmes de formation dans les syndicats trouvent leur justification dans l'action (que l'on pense aux cours de santé-sécurité, d'information, de formation des délégués, de préparation à la négociation, etc.); les expériences de recherche-action visent des applications directes et concrètes.

Diverses tentatives sont faites pour briser les barrières qui existent entre l'école, la famille et le couple, le milieu de vie et de travail et pour décloisonner lieux et contenus de formation. On s'interroge aussi sur des réalités internationales et on cherche à promouvoir des échanges interethniques. Dans le domaine des mouvements et organismes religieux, des activités éducatives de toutes sortes ont proliféré. S'implantant dans tous les secteurs de la société, elles témoignent d'une volonté de réflexion, de questionnement et d'engagement vis-à-vis des multiples rôles que les chrétiens ont à assumer: dans la société en général, à l'école, dans les milieux de travail, au sein du couple, de la famille, de l'église, etc. Par l'organisation d'activités conjointes (colloques, fêtes, débats, sommets populaires, centres de formation), on favorise les échanges et on tente de rapprocher les divers mouvements (groupes de femmes, syndicats, associations de citoyens, mouvements religieux...).

Les organismes du milieu associatif ont souvent contribué à la création de savoirs et d'outils d'éducation inédits. Pour trouver une solution à un problème, il faut d'abord en saisir les causes, analyser les données pertinentes, apprendre à mettre en oeuvre les moyens pour y remédier. Ce faisant, les groupes ont produit leurs propres outils sur le plan matériel et sur le plan pédagogique: journaux de quartier, bulletins d'associations, media écrits à l'échelle de la localité, de la région ou de la province, production de documents audiovisuels (vidéo, diapo, etc.), de romans, de livres d'histoires, mise sur pied de radios et de télévisions communautaires, dossiers spéciaux et recherche-action. Des domaines nouveaux ont été examinés: santé des femmes, autodéfense, prévention en termes de santé et d'hygiène, recours juridiques collectifs, budget familial, coopératives de logement, de production, etc. Sous l'impulsion de l'action des groupes, des champs de recherche se sont développés: la santé et la sécurité au travail, la situation des femmes collaboratrices de leur mari, le développement urbain, la pollution, le nucléaire, etc.

Les milieux syndicaux, quant à eux, disposent de moyens financiers, de ressources humaines et d'une tradition de formation qui les placent dans une situation distincte face aux autres groupes. Leur action pédagogique se base sur les mêmes principes de promotion collective et de déscolarisation, mais elle donne lieu à une plus grande généralisation et systématisation. Des

dizaines de milliers de syndiqués sont ainsi rejoints chaque année par diverses activités de formation.

Différentes étapes de la prise en charge de l'éducation par les travailleurs et les travailleuses

Des pratiques pédagogiques déscolarisantes se caractérisent ici principalement par la prise en charge de l'éducation par les travailleurs et les travailleuses eux-mêmes, et ce, sur plusieurs plans. D'abord, le financement : en plus de l'apport de diverses subventions gouvernementales, les syndicats consacrent de plus en plus de fonds à leurs programmes de formation et payent ainsi l'immense majorité des coûts. On compte d'abord sur ses propres ressources et on investit énormément de militantisme (travail bénévole).

D'autre part, les syndiqués sont associés à l'élaboration des cours de nombreuses manières : rencontres servant à identifier les besoins et les particularités des syndicats, mécanismes réguliers d'évaluation et de révision des contenus et programmes sur la base des bilans et de l'épreuve que constitue l'action. En ce sens, le mouvement syndical jouit d'une situation privilégiée : une rétro-action quasi quotidienne des effets de la formation. La confrontation des programmes de formation aux besoins et aux problèmes des syndiqués et de leurs organisations est source d'ajustements continuels et d'innovations à la fois dans les méthodes pédagogiques et dans les contenus. De nouveaux cours se développent : condition féminine, santé-sécurité, information, histoire du syndicalisme, économie politique, etc. Parallèlement aux programmes définis, coexistent des sessions dites « sur demande » correspondant à des besoins particuliers. Les formules et les cadres pédagogiques se diversifient : programmes d'éducation familiale, cours intensifs entrecoupés de retour au milieu de travail, etc. La pédagogie est généralement axée sur l'échange d'expérience, l'approche collective des problèmes, le cheminement, la discussion et la préparation à l'action.

Grâce à ces approches pédagogiques, on estime que travailleurs et travailleuses sont concrètement associés à la création de nouveaux savoirs (droit au travail, bruit, poussière et conditions de travail, négociation, etc.). Dans le respect de cette dynamique, des expériences de collaboration avec des instances universitaires ont été positives.

Ce qui constitue sans doute le principal acquis de la formation syndicale des dernières années est le programme de formation de formateurs qui réalise la prise en charge concrète des travailleurs et travailleuses de leur formation. Ils sont ici des centaines qui, tout en continuant d'exercer leur travail régulier, partagent occasionnellement leurs expériences et les leçons qu'ils en tirent avec d'autres syndiqués, le tout sous forme d'échange et de préparation à l'action.

— une systématisation des expériences pédagogiques à encourager.

Ce rapide tour d'horizon veut nous faire prendre conscience de l'ampleur et de la diversité des expériences « déscolarisantes » initiées dans le monde de la vie associative.

Si l'éducation des adultes vise réellement la prise en charge par les citoyens de leur devenir collectif, force est de constater que les organismes populaires et syndicaux ont fait davantage, à ce chapitre, que les institutions elles-mêmes et ce, avec des moyens fort réduits.

Il est à déplorer cependant que nous disposions de si peu de moyens pour mettre en commun et diffuser les expériences et les recherches effectuées dans le cadre de la vie associative.

* En 1981-1982, 534 demandes des O.V.E.P. sur 718 au total reçoivent de l'aide financière de la Direction générale de l'éducation des adultes. Les sommes allouées ne répondent qu'à 19% des besoins exprimés par les groupes.

Source : « La coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes », *Contre les coupures en éducation des adultes*, polycopie, novembre 1981.

Par ailleurs, il faut avouer que l'éducation populaire, particulièrement dans le secteur des organismes et des mouvements populaires, quoique riche en quantité et en qualité, reste pauvre sur le plan de sa systématisation : elle est souvent confondue avec l'action collective qui la sous-tend. De nombreuses conditions concourent à cet état de fait : manque de ressources de tout ordre*, insécurité et instabilité des groupes. C'est évidemment moins le cas des organismes syndicaux.

Il faut souligner néanmoins que des efforts soutenus se développent dans le sens de la systématisation : les O.V.E.P. tiennent en décembre 1981 un premier colloque provincial de réflexion sur les pratiques d'éducation populaire et il semblerait que cette question soulève beaucoup d'intérêt de la part des participants. En cette matière, comme le remarquait en 1979 Monique Ouellette, les intentions et les principes ne suffisent pas. Encore faut-il inventer les pratiques et les méthodes concomitantes avec nos objectifs de déscolarisation.

Le manque de systématisation se fait également sentir au niveau des formateurs et des méthodes éducatives. L'effort d'innovation et de créativité très riche est condamné à l'expérimentation permanente et à une recherche de ce qui attire, de ce qui « fait passer le message ». La formation pédagogique des formateurs est souvent réduite à sa plus simple expression ; les pré-requis se limitent à une adhésion à la philosophie, aux objectifs et aux moyens d'action d'un syndicat ou d'un organisme, et une certaine capacité à communiquer une analyse de la société. Certes, l'innovation est symptomatique d'une recherche, mais celle-ci devra se faire de façon plus consciente et surtout, plus en profondeur que ne l'est l'actuelle recherche de recettes pour transmettre ses connaissances. C'est à une véritable remise en question de la pédagogie militante que les éducateurs populaires devront s'attaquer pour évaluer la cohérence entre leurs méthodes éducatives souvent autoritaires et élitistes, et leurs objectifs de libération et de pouvoir populaire. L'éducation n'est pas neutre, c'est maintenant répété partout ; mais elle n'est pas non plus libératrice du seul fait de la volonté et des objectifs des formateurs.[6]

4.3.3.3 Le milieu culturel : reflet de la vie et du dynamisme des collectivités

Une grande diversité et de la souplesse dans les initiatives pédagogiques

La réalité comprise sous l'appellation « milieu culturel » est extrêmement vaste et diversifiée : on y retrouve le domaine des sports, des loisirs, des arts, des institutions du type media, bibliothèques, musées, conservatoires, etc. Sans évaluer l'ensemble des pratiques pédagogiques dans ce milieu, nous nous contenterons de relever certaines activités portées à l'attention de la Commission et qui nous apparaissent en accord avec des objectifs de déscolarisation, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans un processus de **rupture** avec le modèle scolaire traditionnel. Sans doute, retrouverons-nous ici passablement d'affinités avec des démarches éducatives relevées dans le milieu de la vie associative, mais il semble que le décloisonnement soit la caractéristique principale de ces activités.

Un certain nombre de bibliothèques, par exemple, se définissent comme des centres de communication, rejetant ainsi l'image figée et rébarbative de « l'entrepôt de livres ». Des activités éducatives très variées se greffent et gravitent autour de ces centres : rencontres avec des auteurs ou des groupes (ex. : Amnistie internationale), sessions de critique littéraire, soirées d'information sur les groupes populaires du quartier, programmes de conférences touchant des sujets comme la musique, le patrimoine, la loi de la protection du consommateur, etc., présentation de films, formation de clubs d'écriture, d'astronomie, de philatélie, élaboration de programmes de lecture à partir de

thèmes (ex. : retraite, grossesse et naissance...), etc. Des activités éducatives organisées en fonction de groupes précis, comme les 60 ans et plus, les jeunes, n'excluent pas l'aspect récréatif.

Certains musées sont également de véritables centres culturels. Deux musées amérindiens attirent notre attention à cause de l'impact social qu'ils ont dans ces communautés. À Kahnawake, chez les Mohawks, le musée a pour mission de favoriser l'éducation et de promouvoir les intérêts de la collectivité. En plus d'une bibliothèque et de salles d'exposition, il loge également une radio communautaire qui offre une gamme d'émissions en langue aborigène traitant des sujets comme l'école, l'hygiène, l'histoire, la solidarité avec les autres nations amérindiennes. À Pointe-Bleue, le musée montagnais a une implication sociale essentielle dans le milieu : il participe à la réalisation de diverses manifestations culturelles, favorise la recherche et l'éveil à la culture montagnaise.

Le musée et centre régional d'interprétation de la Haute-Beauce s'est également signalé comme le premier écomusée au Québec*. Fondé depuis trois ans, il couvre un territoire de 25 municipalités et est essentiellement soutenu par la participation des quelque 2 200 familles qui en sont membres. À partir des trois principes de base de décentralisation, de participation et de cohésion régionale, la structure organisationnelle de l'écomusée est formée de cinq comités de village qui voient à la mise en oeuvre et à la gestion de nombreux projets. « Miroir à travers lequel une population se contemple », l'écomusée vise une action culturelle globale et, par le fait même, une valorisation régionale. Son travail d'animation et d'éducation comporte plusieurs volets. Dans le domaine des rapports entre le musée et le milieu scolaire, il fait figure d'innovateur : 1 500 élèves provenant de six commissions scolaires environnantes ont été rejoints durant une première année d'opération. L'éducation populaire tient également une place de choix. Des comités d'usagers existent dans les villages : on y dispense des cours de muséologie et la population est incitée à bâtir ses propres expositions. Des expositions ont ainsi suscité l'organisation de colloques et de panels touchant des problèmes de développement de la région. L'action sociale et éducative du musée de la Haute-Beauce peut à plusieurs égards être considérée comme exemplaire.

Le concept de l'écomusée en soi n'est pas nouveau : il apparaît déjà au cours des années 30. Dans les pays scandinaves, il prend alors la forme de musées de plein air ou de parcs. En France, M. Georges-Henri Rivière, ancien directeur du Musée des arts et traditions populaires à Paris, lui apporte une base philosophique, dans les années 70. On voit alors des exemples d'écomusées se créer à Le Creusot, en Bourgogne, et dans des zones défavorisées des Cévennes. Leur but est toujours de susciter des activités dans des régions en perte de vitesse, en s'appuyant sur une base d'explication globale de régions données et généralement sur l'exploitation de petites unités territoriales.

L'écomusée tente d'impulser le développement régional en embrassant la dimension territoriale du milieu. Il fonde essentiellement ses activités sur la participation des résidents, car sa première préoccupation n'est pas la conservation ou les collections mais l'animation qu'il génère.

Source : Suzanne Éthier, « Écomusée, musée-territoire de la Haute-Beauce », dans la revue *Réseau*, Université du Québec, vol. 13, no 4, décembre 1981, p. 8.

L'expérience du musée de la Haute-Beauce fait l'objet, depuis près de deux ans, d'un projet de transfert en milieu urbain. Un comité d'une quinzaine de citoyens, assisté de personnes-ressources et de recherchistes de l'U.Q.A.M., mûrit le projet de créer un musée à la dimension d'un quartier, le centre-sud, de l'installer éventuellement dans une école ou une usine désaffectée, de lui donner le plus beau des noms, la « Maison du fier monde », résumant ainsi le rôle qu'il entend jouer sur son territoire. Car c'est de ça qu'il s'agit : faire de la préservation du patrimoine un instrument d'éducation et d'action collective!

La Maison du fier monde aurait une triple vocation : on entend réunir sous un même toit, en temps et lieu, un écomusée, un centre communautaire et un espace commercial, lequel devrait rentabiliser les deux premières opérations. À cet effet, une étude de marketing, confiée à des étudiants des sciences administratives, est en cours. Le tout devant être géré par les citoyens eux-mêmes, conservateurs de leur propre musée, selon un mode autogestionnaire ou cogestionnaire à déterminer.

D'ores et déjà, un travail de formation important se déroule en étroite collégialité avec toutes des personnes impliquées. La Commission ne peut qu'encourager la poursuite d'une pareille démarche.

Le domaine des loisirs au Québec aussi est un champ d'éducation de plus en plus important. À preuve, une subvention de 250 000 $ a été récemment allouée à des groupes de base et des groupes communautaires pour la recherche de nouveaux modèles expérimentaux en loisir (gestion et formation de bénévoles par exemple)[]. Différents projets éducatifs voient le jour, des centres éducatifs forestiers se définissent un nouveau rôle; les randonnées en forêt s'inscrivent dans une série d'activités éducatives (expositions, projections, etc.).

En somme, nous pouvons estimer que, dans le milieu culturel, des pratiques pédagogiques se font sous le signe de la diversité, de la souplesse, de la spontanéité et du décloisonnement. Nous ne saurions prétendre que, sur le plan de la déscolarisation, l'ensemble de ces pratiques s'inspire d'une critique explicite du modèle scolaire traditionnel, mais le foisonnement d'activités et le dynamisme de ce milieu (que nous sommes loin d'avoir traduits) nous incitent à être à l'écoute de ces pratiques: elles contribuent à fonder et à alimenter l'objectif de déscolarisation de l'éducation des adultes.

4.3.3.4 La formation en milieu de travail

Un diagnostic d'ensemble des pratiques de formation en milieu de travail: une formation tributaire du taylorisme.

Convaincue que la formation en milieu de travail occupe une place tout à fait légitime et importante dans le champ de l'éducation des adultes, qu'elle doit être reconnue pour sa valeur propre, et qu'on doit se pencher sur la dynamique et les initiatives positives qu'elle a générées, la Commission ne peut, par ailleurs, ignorer un diagnostic d'ensemble de ces pratiques qui émanent à la fois d'enquêtes, de sondages, de mémoires et de témoignages multiples. Règle générale, la formation reliée à l'emploi a suivi la voie du taylorisme, de la division du travail. On a compartimenté les contenus de formation en accentuant « l'étroitesse » de ceux-ci: la division rigide et le cloisonnement entre la formation dite « générale » et la formation reliée à l'emploi en est un des aspects. La formation de type professionnel en entreprise est elle-même principalement axée sur l'adaptation à la tâche et permet rarement d'acquérir une pleine maîtrise du métier, du processus de production. Cette formation n'est souvent qu'un acquis non transférable. Elle ne permet pas d'accroître le pouvoir et l'autonomie des travailleurs et des travailleuses sur les marchés de travail. Les adultes ici concernés n'ont habituellement aucun contrôle sur les contenus et les finalité des programmes de formation (il paraît plutôt abusif de parler de « contrôle », quand la consultation n'est même pas pratique courante). Nous avons d'ailleurs développé cet élément primordial de la participation des adultes à la formation en milieu de travail dans la cinquième partie de ce rapport.

L'éducation des adultes en milieu de travail s'insère dans un modèle social de stratification.

Si on examine la hiérarchie des clientèles rejointes et les pratiques pédagogiques distinctes qui s'y rattachent, on est justifié de conclure que l'éducation des adultes en milieu de travail s'insère dans un modèle social de stratification bâti sur des formes plus ou moins ouvertes de sélection, d'élimination et de discrimination. Nous avons d'ailleurs questionné les pratiques de formation de certaines corporations professionnelles, de même que celles de certains métiers réglementés.

Nous avons déjà largement analysé, dans la troisième partie de ce rapport, les caractéristiques d'accès à une formation en entreprise durant et en dehors des heures de travail.

Dans cette section, nous allons faire état des données du même sondage, mais portant cette fois sur les caractéristiques de la formation en termes de genre de formation offerte, durée de la formation, lieux où elle se déroule, intervenants aux différentes étapes du processus, attestations décernées à la fin de la période de formation, et certains avantages que retire l'employé de cette formation.

Nous avons signalé, dans le chapitre précédent, que 17% des entreprises de 20 employés et plus avaient, au cours du dernier exercice financier, offert uniquement une formation sur le tas et 66% une formation organisée durant et/ou en dehors des heures de travail, dans le cadre ou non de programmes ou de politiques de formation.

A) Type de formation (mise à part la formation sur le tas)

C'est majoritairement une formation de type professionnel que donnent les entreprises (92%). Il s'agit **surtout de la mise à jour des connaissances acquises ou d'adaptation à une nouvelle technologie**. La moitié des entreprises cependant disent donner, durant les heures de travail, des cours d'initiation à la vie de l'entreprise et à son organisation et/ou des cours de santé-sécurité au travail. Relativement peu d'entreprises donnent des cours de langue et/ou de la formation sociale ou générale, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 36
Répartition des entreprises déclarant des activités de formation ou de perfectionnement durant les heures de travail, selon le genre de formation

Répartition **Genre de formation**	**N**	**%** (1)
Formation de type professionnel		
Formation dispensée aux nouveaux(elles) employé(e)s en vue de l'exercice de leur travail	160	48,6
Mise à jour des connaissances acquises (ou adaptation à une nouvelle technologie) en vue de poursuivre l'exercice de leur travail	254	76,6
Mise à jour ou perfectionnement des connaissances acquises dans le cas de transfert (promotion ou mutation)	94	28,4
Sous-total	**305**	**92,2**
Formation non professionnelle mais reliée à la tâche		
Initiative à la vie de l'entreprise et à son organisation	111	33,7
Cours de santé-sécurité au travail	100	30,3
Sous-total	**163**	**49,5**
Formation de type général		
Cours de langue	64	19,5
Formation « sociale » ou « générale » des employé(e)s	71	21,5
Sous-total	**106**	**32,3**
Autres formations		
Divers	17	5,2

(1) Les pourcentages ne peuvent être cumulés, plusieurs réponses étant possibles. Ajoutons que chacun d'eux a pour base le nombre des entreprises de l'échantillon donnant une formation durant les heures de travail et qui ont fourni les informations requises. (N = 329)

Source : C.E.F.A., *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise au Québec*, 1980, annexe III, chapitre 4.

B) Durée de la formation

En général, **la grande majorité** des entreprises donnent des **activités de courte durée** qui peuvent être de moins d'une journée mais échelonnées sur plusieurs semaines ou mois (62%) et/ou des blocs de formation de plus d'une journée mais de moins de trois mois consécutifs à temps plein.

Nous avions fait remarquer, dans la section sur le congé-éducation au Québec, que peu d'entreprises (13,5%) donnaient des activités de plus de trois mois consécutifs à temps plein.

C) Lieu de formation

73% des entreprises disent faire des activités de formation **entièrement en dehors du poste de travail ou du lieu de production.**

D) Participation à l'analyse des besoins, à la conception et à l'évaluation des activités de formation et de perfectionnement

Dans **52%** des entreprises, **le maître d'oeuvre unique, c'est l'entreprise**. Quand ce n'est pas l'entreprise seule qui agit, il semble qu'il existe simultanément diverses formules. Ainsi, les employeurs ont plus souvent recours à des organismes privés, 62%, qu'à des organismes publics, 31%. Parmi ces 31%, 21% seulement ont eu recours à une institution d'enseignement. Dans le cadre des organismes privés, 30,5% des entreprises ont eu recours à des consultants, et/ou à un fournisseur d'équipement ou de matériel (27%), et/ou à une association sectorielle (24%).

E) Participation à la réalisation et à la gestion des activités de formation

42% des entreprises ont réalisé et géré **seules** les activités de formation. 34% des entreprises se sont adressées à des consultants ou des spécialistes en formation et/ou, pour 29,5%, à des institutions d'enseignement.

F) Attestation

On constate que **53%** des entreprises qui ont donné une formation ont déclaré que **des attestations officielles avaient été fournies** à leurs employés pour avoir reçu **une** formation. La plupart du temps, cette attestation venait de maisons d'enseignement, soit 51%. Par contre, seulement 21,5% des attestations avaient été décernées par l'entreprise, la maison mère ou le siège social.

G) Conséquences pour l'employé

La grande majorité **(81%)** des entreprises déclarent que la formation dispensée durant les heures de travail **n'était aucunement liée à une augmentation de salaire** (15,5%) et/ou à **une promotion ou un transfert** de l'employé (29%).

En général, l'initiative de suivre des activités de formation durant les heures de travail vient de l'employeur et non de l'employé. La plupart du temps, l'employeur « recommande » à l'employé d'y participer, dans 51% des cas, mais 38% des entreprises signalent que l'employé *doit* suivre la ou les activités de formation.

Une des **conditions** mises en avant pour suivre l'une des activités de formation, c'est que cette activité soit **rattachée à la fonction ou au travail accompli**. C'est le cas dans **83%** des entreprises.

En résumé, nous pouvons dire que dans la majorité des entreprises la formation durant les heures de travail, c'est l'affaire de l'entreprise uniquement. Les employés sont obligés ou fortement encouragés à y participer. Dans un cas sur deux, l'employé voit cette formation reconnue par une attestation quelconque.

Ce qui caractérise cette formation, c'est qu'elle est très « collée » à la tâche, de courte durée, et ne conduit généralement pas à une promotion, à un transfert ou à une augmentation de salaire. C'est d'abord et avant tout une mise à jour des connaissances ou une adaptation à de nouvelles technologies.

La formation durant les heures de travail s'inscrit dans les politiques de rentabilité de l'entreprise et dessert surtout les besoins des employeurs.

L'apprentissage n'est pas considéré comme un type de formation professionnelle initiale, qui prolongerait l'enseignement général. Il est traité comme élément des conditions de travail, négocié dans ce cadre, et contrôlé par les instances chargées de l'application de la réglementation.

Nous avons largement montré dans le chapitre 4 de la partie précédente que la réglementation de certains métiers, tout particulièrement dans la construction, posait de réels problèmes d'accessibilité. Mais il est un problème au moins aussi grave, sinon plus ; c'est la piètre formation que reçoivent les apprentis et la quasi-absence de perfectionnement ou de recyclage pour la plupart des travailleurs et des travailleuses dans les métiers. En effet, nous avons décrit brièvement les conditions pour devenir apprenti ; c'est le nombre d'heures de pratique d'un métier qui fait que l'on devient un ouvrier qualifié. Or, cette réflexion d'un apprenti lors de la tournée régionale de la Commission illustre très bien la situation. *... quand on a un « job », on n'ose pas parler de formation en demandant conseil à un de nos compagnons parce que pour l'employeur ça voudrait dire incompétence, donc une raison de congédiement. Alors les gars se ferment la gueule et essaient de faire comme s'ils étaient compétents avec les problèmes que ça comporte. On se sent poigné.*

Or, comme le fait remarquer Jean Sexton : *La main-d'oeuvre dans l'industrie de la construction qui comprend environ 125 000 personnes n'a pas reçu pratiquement de formation depuis 1970. C'est une main-d'oeuvre qui est en vieillissement et dont le contexte économique fait qu'elle est actuellement sous-utilisée.*[4]

En plus des cours de formation et de perfectionnement, il apparaît important aux travailleurs de se doter d'un système adéquat de recyclage en fonction de l'avancement constant de la technologie.

Source : Rapport des journées régionales, région des Laurentides/Lanaudière.

De plus, il s'est produit des transformations rapides et importantes dans ce domaine : utilisation de nouveaux matériaux, de nouvelles techniques de construction (préfabriqué et autres) qui ont révolutionné complètement certains métiers. Or, c'est justement dans le secteur de la construction et dans celui du textile qu'il y a le moins de formation offerte aux travailleurs pendant et en dehors des heures de travail. Et ce sont les travailleurs et les travailleuses, qualifiés et non qualifiés, qui ont le moins accès à une formation.

Le danger qui menace nos charpentiers-menuisiers dans l'industrie de la construction d'aujourd'hui, c'est la spécialisation des tâches :
— Sera-t-il un spécialiste du coffrage ?
— Sera-t-il un spécialiste en charpente ?
— Sera-t-il un spécialiste en « dry wall » ?
— Sera-t-il un spécialiste dans le posage de portes, d'armoires, etc. ?
Nous estimons que le charpentier-menuisier doit réagir à cette menace de la spécialisation.

Source : Mémoire à la Commission, Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique, locaux 134-752-1064-1427-2090, F.T.Q., décembre 1980, p. 19.

De plus, la parcellisation des tâches a eu comme conséquence de donner aux travailleurs une connaissance non pas d'un métier, mais **d'un morceau de métier** qui se rétrécit de plus en plus comme une peau de chagrin. On a contribué à faire des « spécialistes » dans un champ de plus en plus restreint, si bien que les ouvriers en général ne connaissent plus l'ensemble de leur métier, ce dont la plupart se plaignent, et les consommateurs encore plus. Les ouvriers en général, s'ils sont devenus des « experts de bouts de métiers », n'en sont pas heureux pour autant.

Du côté des travailleurs, on a un peu la nostalgie du passé. En effet, tous sont unanimes à dire que les apprentis d'aujourd'hui n'ont pas la compétence de ceux d'autrefois. La surspécialisation et l'incompétence sont la marque des nouveaux arrivants. De plus, on affirme que la dévalorisation de certains secteurs d'emploi nous mène à plus ou moins brève échéance à une pénurie de main-d'oeuvre.

Source : Rapport des journées régionales, région des Laurentides/Lanaudière.

Un grand nombre ont réclamé que soit revu en entier le système d'apprentissage, que des connaissances théoriques soient intégrées aux connaissances pratiques, et que l'apprenti acquière un ensemble de connaissances du métier qu'il a choisi. Certains ont demandé que soient ajoutés à cette formation, des renseignements sur les lois principales qui établissent les droits des travailleurs et les recours possibles, des cours de santé-sécurité relatifs au métier choisi, de l'information syndicale[illegible], mais aussi des informations sur le contexte économique, l'évolution de la main-d'oeuvre, les risques de chômage dans ces métiers.

Une part importante des subventions vise à donner ce qu'ils appellent une « formation maison » qui lie davantage le travailleur à son milieu de travail. Cette formation trop spécifique n'est pas reconnue par les autres milieux de travail.

Source : Rapport des journées régionales, région de Québec/Sainte-Foy.

Ainsi « outillés », les travailleurs et les travailleuses auront une formation qui les aidera à s'orienter plus facilement vers tel ou tel secteur et, éventuellement, à se recycler rapidement ; une formation qui augmenterait leur mobilité à l'intérieur du métier, en cas de mauvaise conjoncture.

Or, actuellement, non seulement la réglementation restreint la mobilité, mais l'apprentissage qu'ils ont reçu leur ferment bien des portes. Quant aux travailleurs et aux travailleuses qualifiés, alors qu'autrefois l'âge et l'expérience étaient un atout majeur, le signe d'une connaissance approfondie du métier, de nos jours, avec les changements technologiques rapides et l'absence de perfectionnement et de mise à jour des connaissances, cet atout risque de se retourner contre eux. En cas de mise à pied, ils peuvent difficilement se recycler.

Tout cependant n'est pas aussi sombre dans la formation en milieu de travail. Nous avons signalé que, malgré certaines inégalités, malgré une orientation très marquée à répondre d'abord et avant tout aux besoins de l'entreprise, un grand nombre d'entreprises de 20 employés et plus offraient à leurs employés des activités de formation.

La contribution du milieu du travail à la déscolarisation des pratiques pédagogiques.

De plus, dans ce chapitre traitant de la transformation des pratiques pédagogiques à caractère scolaire, nous devons mettre en lumière la contribution du milieu du travail dans l'élaboration et l'expérimentation d'approches pédagogiques « déscolarisantes ». Les entreprises ont souvent développé leurs propres programmes et méthodes, sinon leurs propres centres de formation, autant pour combler les insuffisances du système scolaire régulier que pour répondre à leurs besoins spécifiques. Même si la collaboration avec le système scolaire est toujours souhaitée et se concrétise régulièrement par divers types d'entente, des insatisfactions et des griefs demeurent[illegible]. On estime généralement que la pédagogie utilisée est inadéquate et trop calquée sur ce qui se fait avec les jeunes.

De nombreuses critiques sont adressées au modèle pédagogique scolaire et aux institutions d'enseignement.

(...) Le réseau public a tendance, dans l'enseignement destiné aux adultes, à reproduire le type de programmes conçus pour les jeunes, qui valorisent la scolarisation plutôt que la satisfaction de besoins spécifiques de formation. Ces programmes, trop rigides par rapport aux besoins précis des adultes, ne tiennent pas assez compte de ce qui est propre à l'éducation des adultes, soit la reconnaissance des connaissances et de l'expérience déjà acquises par l'adulte.[illegible]

Les programmes ne sont pas bien reliés au marché du travail ; la formation est en retard sur la réalité du travail ; les professeurs devraient se recycler « sur le tas » et les activités être moins coupées de l'environnement réel de travail ; la formation prépare à des « jobs » qui sont déjà « saturés »... Nous pourrions continuer longtemps cette litanie au sujet de la formation dite professionnelle.

Source : Rapport des journées régionales, région de Québec/Sainte-Foy.
xx

Le système scolaire serait trop éloigné de la réalité des entreprises, des marchés de travail et du vécu des travailleurs (voir chapitres 2 et 3). Les inégalités d'accès à l'éducation des adultes qui relèvent du milieu scolaire). Les éducateurs n'auraient pas assez de connaissances pratiques et mises à jour ; l'équipement technologique est souvent dépassé ; les enseignements sont trop théoriques et pas suffisamment axés sur l'apprentissage, les stages. Les contacts avec les milieux industriels ne sont pas assez soutenus pour permettre une mise à jour et un renouvellement des formations techniques. Certains critiquent l'assujetissement de la formation dite « professionnelle » aux structures et aux normes administratives et pédagogiques de l'enseignement général. On estime, d'autre part, que les institutions d'enseignement sont davantage préoccupées de « vendre » leurs produits que de s'ajuster aux besoins de l'entreprise.

La formation de mécaniciens et d'opérateurs en machinerie lourde est inadéquate ; elle est donnée sur une machinerie désuète qui ne sert plus sur les chantiers.

Source : Rapport des journées régionales, région du Sud-Ouest.

Plusieurs intervenants aux journées régionales ont critiqué la formation préparatoire à un métier donnée dans les écoles. On se plaint non seulement de la machinerie utilisée, qui est très souvent désuète, mais aussi des enseignants qui auraient besoin d'être recyclés tant au niveau de leur profession qu'au niveau pédagogique.

En menuiserie, le cadre de l'école est loin de la réalité du milieu du travail. Aucune expérience de chantier n'est favorisée. Les professeurs devraient eux-mêmes se recycler ; ils ne sont pas assez au courant des nouvelles technologies. Il ne se donne pas de cours pratiques en construction.

Source : Rapport des journées régionales, région de Québec/Sainte-Foy.

Les maçons, les électriciens, les charpentiers-menuisiers, entre autres, ont déploré la formation donnée en institution. Ainsi, faire prendre du ciment dans une salle de classe par une température de 17 degrés, ce n'est pas un problème, ni clouer des panneaux de bois quand les trous sont déjà faits, mais, sur un chantier, la réalité est toute autre et le travailleur constate **avec amertume** qu'il ne connait pratiquement rien de ce qu'on lui demande de faire.

Devant de tels anachronismes, certaines entreprises ont décidé de créer elles-mêmes leur propre école où seraient liées, sur le terrain, la formation théorique et la formation pratique ; c'est l'exemple des chantiers-écoles réclamés, entre autres, par les charpentiers-menuisiers.

Voici ce que l'un d'eux disait lors d'une journée régionale de consultation : *Depuis plusieurs années, les représentants des charpentiers-menuisiers ont essayé de discuter avec les autorités en place d'une formation contrôlée par des charpentiers-menuisiers sur des vrais chantiers de construction, ce que mon organisation appelle des chantiers-écoles. On pourrait former de vrais apprentis sur des chantiers-écoles. À mon avis, on ne les limiterait pas seulement à faire du « dry wall » poser des portes ou faire du coffrage. Mais il apprendrait son métier d'une façon suivie de façon que cet homme soit fier de son métier. Ceux qui, d'après moi, manquent de formation ou qui ont une formation limitée, on pourrait leur apprendre et leur donner ce qui leur manque pour en faire des vrais charpentiers-menuisiers. Quant à l'apprenti, son travail serait productif sur les chantiers-écoles car il ne détruirait pas ce qu'il aurait fait durant sa journée de travail comme cela se passe dans les centres de formation.*[47]

Principaux axes de la déscolarisation en milieu de travail

Voilà quelques-unes des raisons qui ont incité beaucoup d'entreprises à développer leurs propres pratiques de formation. Dans le cas du Mouvement Desjardins, par exemple, ces pratiques reposent sur une longue tradition. L'âge d'or de la coopération au Québec (cf. : le chapitre premier de la première partie) avait vu se multiplier des cercles d'études, essentiellement dirigés par des leaders du milieu, basés sur l'animation et le travail d'équipe et orientés essentiellement vers l'action. C'est un peu de cet esprit que nous retrouvons à travers certaines pratiques pédagogiques en entreprise. Nous nous sommes attachés à identifier des aspects de ces pratiques qui nous paraissent s'inspirer d'objectifs de déscolarisation en éducation des adultes.

* Nous mettons en garde contre une interprétation abusive de ces données : les méthodes auxquelles on fait référence ne sont pas des recettes-miracles.

Utilisation d'une approche modulaire

Une enquête du ministère de l'Éducation du Québec sur les tendances pédagogiques en formation en emploi[illegible] indiquait que cette question soulevait beaucoup d'intérêt dans les milieux concernés. Même si, du point de vue des auteurs, il est difficile d'évaluer les approches pédagogiques repérées, deux tendances positives se dessinent* : 1) une pédagogie du vécu qui cherche à faire le lien entre le milieu éducatif et le milieu du travail (enseignement pratique, simulation, stage, enseignement coopératif...), et 2) un enseignement individualisé, une attention et une évaluation personnelles de l'étudiant (ses besoins, ses points forts, ses points faibles). Conformément à ces objectifs, l'enseignement modulaire est le plus fréquemment utilisé. L'approche modulaire peut prendre plusieurs formes : un module peut être une unité de contenu ou une partie d'un programme d'études constituant un tout autonome et de plus petite dimension que ce que l'on a pour habitude de nommer un cours ; cette unité de contenu incorpore principalement des activités d'apprentissage et un guide destiné à permettre à l'étudiant d'effectuer ces activités et d'acquérir la maîtrise du contenu par lui-même. Dans ce cadre, l'entreprise utilise de plus en plus un enseignement programmé par ordinateur. L'approche modulaire permet de reconnaître en tout temps à l'étudiant les étapes d'un programme qu'il a complétées même s'il n'a pas réussi le programme en entier.

Pédagogie ou formation sur mesure

Une grande entreprise[illegible] prône l'importance d'associer les employés à la définition des besoins de formation et d'adapter la pédagogie aux caractéristiques de ses employés (âge, scolarité). On veut mettre en avant une pédagogie sur mesure. Par exemple, des programmes de réaffectation d'employés tiennent compte des aspirations et des qualifications de ceux-ci. Le contenu de la formation s'élabore au fur et à mesure selon une approche modulaire qui permet plus de souplesse dans l'organisation et qui facilite l'utilisation de formateurs du milieu.

Un diagnostic soigné des besoins qui réclame, selon certains, une participation et une implication de toutes les parties concernées.

La pédagogie sur mesure peut impliquer le souci d'ajuster la formation aux besoins des employés et aux exigences de l'entreprise. Pour ce faire, on accorde généralement beaucoup d'importance au diagnostic des besoins. À titre d'exemple, le programme FORADIR, à l'intention des dirigeants des caisses populaires, a donné lieu à une consultation auprès de 700 personnes en vue de l'identification de leurs besoins de formation. Dans le cas du programme destiné aux cadres, FORGES, une session de cinq jours a permis à ceux-ci d'analyser leurs besoins sur une base individuelle.

* C'est le point de vue que nous développons au chapitre 3 de la cinquième partie de ce rapport.

De l'avis de certains intervenants, ce processus d'identification des besoins exige la participation de tous les intéressés*.

Il serait naïf de prétendre changer les attitudes et les comportements d'autres intervenants face à certains problèmes, face à certains dossiers sans que ces mêmes personnes ne soient impliquées au niveau de l'identification des problèmes, de la recherche des causes, de l'inventaire et de l'élaboration des solutions, ou encore au niveau de l'application des actions retenues.[illegible]

Plusieurs se réclament ainsi d'une formule pédagogique essentiellement centrée sur la participation et l'implication personnelle.

Une formation axée sur l'apprentissage et la pratique, orientée vers l'action

La formation en entreprise se veut axée sur l'apprentissage et la pratique. Les participants aux sessions de formation sont appelés, dans le cas d'Hydro-Québec par exemple, à faire des expérimentations au moyen d'exercices, d'études de cas ou de jeux de rôle. Ils utilisent, ce faisant, leur expérience et leurs connaissances. Une session de formation sur la planification au Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins se fait dans le cadre de la planification annuelle régulière et de l'élaboration du budget. À Canadair, les étudiants expérimentent leurs connaissances et leurs

habiletés en travaillant sur des pièces de production rejetées. Dans le milieu des entreprises, on est à peu près unanimes à reconnaître l'importance des stages et des chantiers-écoles. C'est d'ailleurs sur le terrain de la pratique que se réalise le plus souvent la jonction avec la théorie. Les exposés et les synthèses théoriques viennent le plus souvent appuyer une formule plus souple d'animation et de discussion.

Utilisation de formateurs du milieu.

Conformément à cette orientation, les entreprises favorisent généralement l'utilisation de formateurs issus du milieu et formés sur le terrain. Ceci contribue pour une bonne part à l'assimilation de l'apprentissage par les participants et à sa concrétisation ultérieure dans le travail, les éducateurs étant pleinement familiers avec l'ensemble du contexte de travail. Certains, comme Hydro-Québec, vont même développer leur propre programme de formation de formateurs : plus de 500 personnes dans l'entreprise ont eu accès aux trois cours que constitue ce programme.

Support individuel et suivi apporté à la formation des cadres.

Dans la plupart des cas dont nous avons pris connaissance, un support individuel est apporté à la formation des cadres; le diagnostic des besoins peut se faire aussi sur une base individuelle et donner lieu à des révisions régulières.

Nous faisons un suivi afin de voir le progrès réalisé ou les difficultés rencontrées dans la pratique par les participants, ce que l'on peut difficilement faire dans les institutions d'enseignement qui sont souvent coupées des milieux de travail et de la vie des personnes et beaucoup plus axées sur la théorie.[5]

Des expériences intéressantes de collaboration école/entreprise.

Malgré les nombreuses critiques apportées par le milieu du travail en regard de la formation de type professionnel donné dans les écoles, certains intervenants ont relevé des expériences prometteuses de collaboration entre l'entreprise et l'école, que ce soit au niveau des commissions scolaires et des cégeps (dont un grand nombre sont des interventions de formation sur mesure) ou des universités : échanges de services, stages, travail conjoint au niveau de l'élaboration de cours et de programmes réalisés soit en milieu scolaire, soit en milieu de travail, consultations sur le plan pédagogique, transmission d'un feed-back sur les activités de formation effectuées en milieu scolaire, attestation ou accréditation de programmes réalisés en entreprise, etc. Signalons une expérience fructueuse de collaboration entre le Collège Édouard-Montpetit et l'industrie de l'aéronautique qui définit ses besoins en main-d'oeuvre spécialisée. Des séances de travail tripartites (cégep, syndicat, industrie) permettent d'établir une programmation et des objectifs d'apprentissage. Des budgets spéciaux d'implantation sont alloués, les enseignants sont incités à innover et les horaires sont adaptés au rythme de l'industrie. D'après les responsables du programme, seule la flexibilité intrinsèque au système de l'éducation des adultes a pu permettre la réalisation de cette expérience[6]. Cette jonction de l'expertise de l'école et de l'entreprise ne peut qu'amener, de part et d'autre, des remises en question bénéfiques des méthodes et des pratiques pédagogiques. Le cas des 45 étudiants de l'École polytechnique, qui terminaient cet automne un cours en « simulation d'un environnement industriel » à l'usine Dominion Bridge Sulzer de Lachine, est un autre exemple d'expérience intéressante pour les étudiants : cela leur offre l'occasion de confronter leurs connaissances techniques avec la pratique.

Les entreprises pourraient également être incitées à mettre davantage leurs équipements au service des institutions scolaires, comme complément à la formation dispensée en atelier, de sorte à refléter le plus possible la réalité des marchés de travail.

Nous venons d'identifier plusieurs aspects positifs des pratiques pédagogiques en milieu de travail. Cela ne doit pas nous faire oublier que, par rapport à l'ensemble des activités de formation de ce milieu, ces pratiques s'adressent à peu près exclusivement à des catégories privilégiées d'employés (cadres et techniciens spécialisés) renforçant ainsi les inégalités de toutes sortes à l'intérieur de l'entreprise. D'autre part, un certain « modernisme pédagogique » n'a pas forcément pour but de développer l'autonomie critique et la prise en charge par les adultes ici concernés des finalités de l'éducation en milieu de travail. La Commission considère, à cet égard, que seule une participation active et déterminante des travailleurs et des travailleuses à l'ensemble des décisions touchant la formation peut garantir que leurs intérêts propres y soient respectés. Or, nous verrons dans la partie suivante sur la participation que, de manière générale, ni les travailleurs ni leurs représentants syndicaux ne participent à l'organisation et à la gestion de la formation. La mise sur pied, sur une base paritaire, de comités de formation en entreprise se révèle une condition essentielle à la réalisation de cet objectif (voir chapitre 3 de la cinquième partie). Pour la Commission, la formation en milieu de travail et la stratégie pédagogique qui s'y rattache doivent permettre aux travailleurs et aux travailleuses, non seulement de développer leur compétence professionnelle (maîtrise du travail et des outils techniques) — donc d'influer dans l'immédiat sur leur activité et sur les évolutions techniques — mais aussi, simultanément, de développer leur compétence fondamentale pour participer aux décisions, en se situant mieux dans l'environnement économique, social et politique, afin d'agir sur la finalité du travail, l'environnement, les structures politiques, économiques et sociales.

4.3.3.5 L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée, comme méthodes d'aprentissage

L'autodidaxie : un phénomène important et extrêmement répandu

Que des recherches ou des sondages viennent faire la preuve que les adultes entreprennent un grand nombre d'activités éducatives, de manière autodidacte, ne surprend personne. À toutes les époques, dans toutes les classes de la société, des individus ont utilisé cette façon d'apprendre. C'est sans doute là une preuve irréfutable que l'adulte se trouve dans une dynamique d'éducation permanente à travers ses différentes expériences: expériences qui l'invitent à s'outiller mieux par des apprentissages appropriés.

Notre *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives* nous permet d'identifier ce phénomène sous plusieurs aspects[19]. ***De tous les adultes interrogés, 39% ont eu recours à une formation de type autodidactique; pour 23% des adultes, il s'agissait du seul mode d'apprentissage utilisé durant cette dernière année.*** Hommes et femmes sont représentés à peu près également dans ce domaine. Par contre, la majorité des hommes (80%) s'adonnant à des pratiques autodidactes avaient un emploi à temps plein, alors qu'un peu plus de femmes (39%) déclaraient comme occupation, « à la maison », contre 35% qui avaient un emploi à temps plein et 14%, un emploi à temps partiel.

Conditions influençant les choix éducatifs des autodidactes

Il est intéressant également de relever les raisons qui ont poussé les adultes à choisir ce type de formation.

À cet égard, le sondage note que 46% des adultes qui ont fait des activités éducatives de type autodidactique ont préféré apprendre seuls plutôt qu'avec un formateur ou un professeur. De plus, cette situation est évoquée davantage par les hommes (49%/43%). Par contre, 33% des adultes auraient préféré apprendre avec un formateur ou un professeur, mais ne pouvaient utiliser ce service offert dans leur localité ou leur région. Plus de femmes que d'hommes ont évoqué cette situation (39%/27%). Les obligations familia-

les, les horaires de travail et les dépenses occasionnées par la formation ont constitué, pour ces adultes, les principaux obstacles pour apprendre avec un formateur ou un professeur. Par ailleurs, 16% des adultes auraient préféré apprendre avec un formateur ou un professeur, mais ce qu'ils auraient voulu apprendre ne s'enseignait pas dans leur localité, ou encore ne s'enseignait pas du tout.

Objectifs poursuivis par les autodidactes

Une série d'énoncés visaient à déterminer quels étaient les principaux objectifs poursuivis par les autodidactes. Une imposante majorité d'adultes affirment que les raisons suivantes ont compté soit un peu, soit beaucoup, dans leur décision :

- le désir d'apprendre quelque chose seul et la curiosité intellectuelle (94%) ;
- occuper ses temps libres en faisant quelque chose qui les intéressait (88%) ;
- se prouver qu'on est capable de faire quelque chose (81%) ;
- être son propre maître (70%).

Spécifions qu'au sujet des énoncés précédents, il existe des différences entre les hommes et les femmes. Ainsi, les hommes évoquent plus que les femmes le désir d'être leur propre maître (76%/64%), tandis que les femmes évoquent plus que les hommes le désir d'occuper leur temps libre (92%/84%) et le désir de se prouver qu'elles sont capables de faire quelque chose (84%/77%).

Signalons que les principaux domaines où se concentrent les activités éducatives de type autodidactique sont, par ordre d'importance : les travaux d'aiguilles (20%), la vie domestique et familiale (16%), les sciences sociales (14%) et les arts (10%).

Il existe aussi des différences entre les hommes et les femmes au niveau des domaines étudiés en formation de type autodidactique. En effet, les femmes se concentrent davantage dans les domaines des travaux d'aiguilles (F. 39%/H. 1%) et des langues (F. 12%/H. 7%), tandis que les hommes se concentrent davantage dans les domaines de la vie domestique et familiale (H. 25%/F. 7%), des métiers spécialisés et semi-spécialisés (H. 16%/F. 1%) et des sciences pures (H. 10%/F. 2%).

Des apprentissages qui méritent une reconnaissance

Les contenus ou sujets d'étude des autodidactes sont fort variés et présentent souvent peu d'affinités avec les formations académiques. Certains autodidactes, cependant, s'intéressent à des sujets semblables à ceux qui sont offerts en milieu institutionnel (ex. : philosophie, informatique, histoire, etc.). Même s'ils n'entreprennent pas ces études en vue d'une accréditation, il peut arriver qu'ils atteignent un niveau de compétence qu'ils voudraient voir reconnaître. Des mesures seront proposées par la Commission à cet effet.

Même si la formation de type autodidactique est importante et répandue, elle peut sembler marginale. Marginale, parce que difficile à cerner, parce que différente des activités éducatives formelles offertes dans divers milieux. De fait, l'autodidaxie peut paraître marginale, quand on lui applique les standards académiques habituellement utilisés pour qualifier des activités éducatives.

Il faut distinguer l'enseignement individualisé et l'autodidaxie : des définitions.

Le terme « autodidactique » a été récupéré en milieu institutionnel afin de désigner des personnes qui étudient, avec une certaine marge d'autonomie et avec l'aide de personnes-ressources ou de tuteurs, dans le but d'obtenir un diplôme ou de terminer certaines activités d'un programme. Dans de tels cas, on fait référence à des régimes individualisés ou personnalisés d'enseignement. Une telle interprétation risque d'entraîner de la confusion, en plus

de vider l'autodidaxie de la réalité qu'elle représente. Il serait davantage approprié d'utiliser le terme autodidacte pour les individus qui entreprennent, de leur propre chef et hors de tout milieu institutionnel, des apprentissages qu'ils ont eux-mêmes définis. Gilbert Leclerc nous propose les définitions suivantes: *L'enseignement individualisé désigne une méthode d'éducation où la part de responsabilité et de liberté laissée à l'étudiant ne touche que le rythme de l'apprentissage* **et/ou** *l'organisation concrète du temps qu'il doit y consacrer* **et/ou** *l'utilisation de certains moyens et ressources mis à sa disposition, mais non les objectifs et les méthodes qui eux sont définis à l'avance par les agents de formation.*

L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée se réfèrent ici à des méthodes d'éducation où l'étudiant reste libre de choisir non seulement le rythme de son apprentissage, l'organisation de son temps, le recours à divers moyens et ressources d'apprentissage, mais également les objectifs ou tout au moins les méthodes de son éducation. L'agent d'éducation n'est pas là pour diriger le processus d'auto-apprentissage, mais seulement pour l'assister, et cela dans la mesure même où l'étudiant en exprime le besoin.[illegible]

Des caractéristiques du modèle d'apprentissage autodidactique

À certains égards, le modèle d'apprentissage propre aux autodidactes présente des traits distinctifs qu'il est intéressant de relever lorsque l'on parle de déscolarisation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes. À l'issue de la recherche qu'il effectue auprès d'une cinquantaine d'autodidactes, c'est ainsi que Fernand Serre[illegible] qualifie ce type d'apprentissage.

1) L'aspect pratique et concret des objets d'apprentissage est un point commun à presque tous les projets. La formation est reliée au vécu. Elle a comme origine une expérience ou une interrogation précise.
2) Les apprentissages s'étalent dans le temps, au rythme des besoins.
3) C'est le savoir-faire qui témoigne de la réussite de l'apprentissage, non la certification.
4) La formation autodidacte est source de valorisation, d'affirmation de soi.
5) Les pairs sont ici de précieuses ressources; les principales même.
6) La réalisation de ces projets suscite le goût de nouveaux apprentissages.

Les autodidactes ne cherchent pas à s'isoler; ils ont besoin de support et de services spécifiques.

Les autodidactes n'ont pas la réputation de frayer avec les milieux d'enseignement. Il est prouvé que, dans 80% des cas, ils demandent l'aide de leurs connaissances et de leurs intimes plutôt que celle des spécialistes de tout ordre. Bon nombre d'adultes, au cours de leur vie, auront à aider d'autres adultes dans leurs apprentissages. De plus, les autodidactes utilisent les services de bibliothèques ainsi que les émissions éducatives offertes à la télévision, notamment, les émissions sur demande de certaines chaînes de câblodistribution[illegible].

Notre sondage mesurait également ces besoins des autodidactes en termes de soutien à leur démarche éducative. Parmi les adultes qui ont fait des activités éducatives de type autodidactique, 55% des individus ont ressenti le besoin d'être aidés par quelqu'un pour réaliser leur activité. Un peu plus d'hommes que de femmes ont ressenti ce besoin (59%/52%). De plus parmi les autodidactes, 45% savaient que des personnes dans leur quartier avaient appris la même chose qu'eux; et, de ces adultes, 80% avaient rencontré de telles personnes.

D'autre part, pour avoir les connaissances nécessaires pour réaliser leur activité, les adultes ont recours principalement à des livres (67%), à des journaux ou revues (55%) et à des brochures ou dépliants (45%). Peu d'adultes ont recours à la télévision (22%), à la radio (8%) ou à des cassettes et à des disques (6%). Notons, de plus, que les hommes utilisent davantage les media écrits, et les femmes, davantage la télévision.

Par ailleurs, 76% des adultes connaissent l'existence de bibliotèques accessibles dans leur quartier. Toutefois, seulement 20% de ces adultes y sont allés ; c'est le cas principalement des hommes (H. 27% /F. 14%).

Les autodidactes ont donc un réel besoin de support dans leurs démarches éducatives. Ils désirent briser leur isolement, conserver leur motivation ou encore reprendre confiance en eux. En ce sens, des services spécifiques adaptés à leur réalité devraient être offerts, aussi bien de la part des milieux scolaire, culturel, associatif que du milieu du travail. Par exemple, on pourrait favoriser des rencontres entre autodidactes, afin qu'ils puissent s'apporter mutuellement les supports dont ils ont besoin.

Il y aurait beaucoup à apprendre de ces démarches éducatives spontanées des adultes. Hors des normes, des cadres et des institutions, elles sont commandées par les impératifs mêmes de la vie et illustrent bien notre besoin d'éducation permanente, décloisonnée et déscolarisée. Tout en respectant l'autonomie de ces processus éducatifs, il importe d'apporter un soutien et un encouragement aux pratiques d'autodidaxie.

4.3.4 Une méthodologie de la déscolarisation : quelques guides

L'éducation des adultes ne pourra contribuer au développement du potentiel humain que si justement elle favorise, dans ses pratiques pédagogiques, la libération du potentiel créateur des adultes et leur prise en charge du processus éducatif. Pour ce faire, elle doit prendre appui sur des principes et des méthodes différents de ceux sur lesquels repose le modèle scolaire traditionnel. Toute la perspective de l'éducation permanente nous incite d'ailleurs à concevoir l'éducation à travers une dynamique vivante des rapports entre l'adulte, les groupes d'adultes et leur environnement. ***L'éducation des adultes a besoin d'air ; elle a besoin de s'affranchir d'un certain nombre de carcans (idéologiques, institutionnels, administratifs, etc.) qui limitent ses possibilités créatrices et émancipatrices.*** Les expériences de déscolarisation réalisées en éducation des adultes au Québec ont amorcé ce mouvement et nous permettent maintenant de synthétiser, sous forme de guide méthodologique, quelques principes pédagogiques susceptibles d'orienter nos pratiques. Si ces principes sont généraux et valables pour tous les secteurs et les types de formation en éducation des adultes, leur champ d'application peut différer selon les contextes.

4.3.4.1 Des approches centrées sur les adultes

Ouverture, flexibilité, souplesse et capacité d'adaptation des programmes. Nécessité de développer la pédagogie par projet.

Les activités éducatives doivent être spécialement adaptées aux besoins, aux intérêts et aux motivations des adultes. On doit les offrir à des heures, dans des conditions et selon des rythmes qui conviennent à la fois à leur disponibilité et à leur capacité. L'éducation tient compte de — et met à profit — tous les aspects de la vie des adultes ; l'expérience et le vécu sont le détonnateur de tout processus éducatif. La personne est considérée comme un être « en situation », et l'activité éducative se guide sur le diagnostic de cette situation. Nous renvoyons ici à toute la problématique des « besoins ». Les besoins réels (dont l'adulte n'a pas forcément pris conscience) sont souvent difficiles à mettre en lumière, et de plus, ils évoluent. Les besoins qu'on qualifie de collectifs ne se réduisent pas à la somme des besoins des individus, mais ils ne peuvent non plus faire abstraction de ceux-ci. L'identification des « besoins » correspond à l'un des moments de la dynamique individu/groupe dans le processus éducatif. Une fois les besoins traduits en problèmes précis, ils doivent être confrontés périodiquement aux objectifs que poursuit l'activité éducative.

La formation par projet et la formation académique : toutes deux concernées par cette dynamique.

La formation par projet offre le terrain d'application par excellence de ce principe pédagogique. Le processus opérationnel de la formation sur mesure, tel que décrit par Campeau et Leroux (voir chapitre 3 de la quatrième partie), concède une large place au diagnostic de la situation et des besoins des adultes, ce qui est évidemment plus adapté à des groupes relativement homogènes. La Commission insiste cependant sur la nécessité de penser une éducation et des approches pédagogiques orientées en fonction de la réalité, des besoins et des savoirs des adultes même dans le cadre de la formation académique. S'il existe des « savoirs constitués » (ceux-ci ne sont pas des dogmes mais synthétisent des connaissances issues de l'expérimentation) et des programmes qui correspondent à une certaine uniformisation et à une normalisation à l'échelle nationale, cela n'exclut pas que l'on fasse preuve de flexibilité, de souplesse et d'adaptation dans la conception et la mise en oeuvre de nouvelles approches pédagogiques à l'intérieur de ces programmes. La normalisation de programmes et de contenus au niveau national doit absolument s'accompagner d'une certaine prise en charge collective et individuelle à travers des mécanismes de participation locaux et régionaux, de façon à réduire les dangers d'écart, d'éloignement, entre les besoins locaux et la planification globale.

4.3.4.2 Une participation active au processus éducatif

Une participation active des adultes au processus éducatif.

Les adultes sont au coeur du déroulement du processus éducatif dont les composantes peuvent s'énumérer ainsi : analyse du besoin, définition des objectifs, apprentissage proprement dit, application et évaluation. Ce déroulement n'est ni linéaire ni mécanique. Au contraire, il y a influence réciproque entre les diverses phases, l'apprentissage ou l'application amenant, par exemple, à mieux cerner les besoins ou les objectifs. En formation académique évidemment, les contenus ne sont pas directement construits à partir de l'analyse des besoins des individus et des groupes. Ces contenus répondent à certains standards. Mais, là aussi, l'on questionne de plus en plus l'approche « bancaire » de l'éducation, qui consiste à accumuler des connaissances toutes faites. Si l'on redonne à l'apprentissage, à l'acquisition des savoir-faire et savoir-être, toute leur dimension et toute leur importance stratégiques dans le processus éducatif, si l'éducation des adultes vise le développement total et concret de la personne, capable de sens critique et d'une démarche autonome, si elle poursuit l'idéal d'un humanisme scientifique apte à orienter le changement, alors il est impensable, même dans le cadre de la formation académique, que l'adulte en soit réduit à un rôle de « récepteur » d'informations et de savoirs. Il importe donc, en tout premier lieu, de valoriser l'expérience et les savoirs des adultes, de façon à les associer activement à la démarche éducative.

Valoriser l'expérience et le vécu des adultes dans un cadre éducatif axé sur l'apprentissage.

Ainsi, toute démarche d'apprentissage doit prendre comme point de départ, point de référence et point d'arrivée, l'expérience de vie et de travail des adultes. C'est en mettant à contribution ces savoirs d'expérience que l'éducation des adultes pourra être une source de renouvellement et d'enrichissement des savoirs constitués. Combien de travailleurs et de travailleuses ne portent-ils pas en eux de nouvelles façons de concevoir leur métier ou même une nouvelle science de leur environnement qu'il faut avoir le souci de comprendre et de recueillir ? C'est peut-être là que se trouvent le coeur de la particularité de l'éducation des adultes et aussi le fondement du défi à relever pour les éducateurs d'adultes.

Repenser la relation entre savoir d'expérience et savoir théorique : à la fois dépassement des savoirs d'expérience et valeur relative des savoirs théoriques.

Les modèles de l'éducation permanente posent d'emblée le problème de l'unité dialectique entre le savoir d'expérience et le savoir théorique, abordant ainsi sous un autre angle la question cruciale du rapport entre l'éducateur et les adultes. Mouvement de continuité et mouvement de rupture : telle est l'unité dialectique qui unit ces deux savoirs : « *Tout se passe comme si le savoir d'expérience, en se heurtant dans son déploiement même à ses propres limites et aux questions sans réponses qu'il a engendrées, suscitait dans la conscience de l'apprenant le besoin d'un autre savoir qui ne s'inscrit pas forcément dans la continuité de son expérience et doit être assimilé sans que l'on porte atteinte à sa logique interne (...).*

Le savoir théorique apporte au savoir d'expérience la structure indispensable à l'organisation des connaissances acquises sur l'objet à connaître et lui permet de s'intégrer dans une forme nouvelle qui en élargit les perspectives. Mais de son côté, le savoir d'expérience interroge sans cesse le savoir déjà construit et l'oblige à se remanier en intégrant les données d'une expérience qu'il a tendance à rejeter en se durcissant dans une structure qui se veut invulnérable. Si l'on ne tient pas compte de ce double rapport, on risque d'aboutir soit à une sorte d'impérialisme scientifique, basé sur le règne du produit fini et de la pensée élaborée, qui bloque la possibilité de se poser des questions et de remettre en cause le savoir acquis, soit à une sorte d'immersion dans une expérience subjective non structurée qui ne permet pas l'accès à un savoir organisé. Mais, dans le cas où ce double rapport s'établit, l'apprenant perçoit à la fois la nécessité du savoir théorique et sa relativité. »[33]

Une pareille approche exige trois démarches complémentaires (elle est davantage facilitée dans le cadre de la formation par projet) :

1. l'exploration du vécu de l'adulte et éventuellement des groupes d'adultes (faire l'inventaire du savoir impliqué dans l'expérience, prendre conscience des limites de son savoir) ;
2. l'apport du savoir théorique dans un mouvement de continuité et de rupture avec le savoir d'expérience ;
3. l'intégration de ces deux formes de savoir et la production d'un nouveau savoir enrichi.

Le réinvestissement dans l'action et l'évaluation de l'activité éducative.

L'enquête récente effectuée par l'Université de Sherbrooke auprès de ses étudiants adultes (voir le chapitre 3 de la quatrième partie) révélait qu'une majorité de ceux-ci souhaitaient participer, d'une façon active, à l'élaboration du programme, des contenus et même de l'évaluation de la formation. Quant à nous, l'évaluation et le bilan de l'activité éducative sont un moment de vérité particulièrement crucial pour tous les participants, y compris l'éducateur. Chaque fois que les circonstances le permettent, on doit avoir le souci de l'évaluation du réinvestissement des acquis de la formation dans la vie de tous les jours. Cette évaluation doit être partie prenante du processus éducatif lui-même. En dernière analyse, c'est cette opération qui éclaire le bien-fondé de l'activité éducative et encourage la poursuite de projets éducatifs.

4.3.4.3 Une place pour la recherche en éducation des adultes

Des recherches qui mettent à profit les expériences des adultes et groupes d'adultes.

La recherche est véritablement un parent pauvre en éducation des adultes. Au cours des vingt dernières années, on a répondu dans le feu de l'action aux besoins les plus pressants, sans prendre le temps d'examiner systématiquement la pratique et ses effets, sans questionner plus avant les moyens utilisés et les objectifs poursuivis. Les circonstances devant maintenant s'y prêter, il importe de donner à la recherche la place qui lui revient en éducation des adultes.*

** Certains aspects mériteraient d'être soulignés, tels : les projets de recherche initiés par les milieux scolaires subventionnés par la D.G.E.A. ou autres secteurs (D.I.G.E.C. ou D.I.G.E.S.), la recherche gouvernementale directement conçue et réalisée par le secteur public, les activités de recherche reliées à Téves, à Télé-université, à Multi-media, Départ, et Sésame ; les quelques rares initiatives des professeurs d'universités qui sont allés puiser dans les sources F.C.A.C. (M.E.Q.), du Conseil québécois de la recherche sociale (M.A.S.), du Conseil de recherche en sciences humaines d'Ottawa, etc.*
Malgré ces activités de recherche, la somme d'investissement humain et monétaire semble dérisoire en la comparant au rythme que la recherche devrait adopter si elle veut supporter et surtout influencer le rythme du développement de l'éducation des adultes.

Source : Danielle Riverin-Simard, *Vers une politique de la recherche en éducation des adultes : quelques éléments de réflexion*, C.E.F.A., août 1981, p. 1-2.

Au chapitre des difficultés que rencontre la recherche, on peut identifier une espèce de méfiance traditionnelle entre théoriciens et praticiens, une absence de suivi dans les projets, ce qui occasionne un faible niveau d'élaboration et généralement l'absence de soutien et de reconnaissance. Il est possible de distinguer au moins trois types de recherche : la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche-action. Un nouveau concept, celui de la recherche participative nous est suggéré dans le dossier produit à l'intention de la Commission et qui figure en annexe IV : *Un point de vue sur la recherche en éducation des adultes*[illegible].

Recherche fondamentale et recherche appliquée.

La recherche fondamentale est généralement associée à l'expérimentation en laboratoire, mais non d'une manière exclusive (Borg et Gall, 1971). Elle vise le développement de la théorie, la production de nouvelles connaissances, sans forcément en considérer les possibilités d'application.

La recherche appliquée suit logiquement la recherche fondamentale puisqu'elle s'appuie sur les connaissances produites par cette dernière. Elle a pour objectif de trouver des solutions à des problèmes qui se posent dans un contexte donné, la préoccupation théorique étant absente ou très secondaire.

La recherche-action vise à résoudre des problèmes inscrits dans la réalité quotidienne. Elle donne lieu à des applications dans les domaines de l'éducation et de l'action sociale.

On retrouve sous le vocable recherche-action une grande variété d'investigations : le diagnostic établi à la suite d'une situation sociale critique, assorti de recommandations concernant les mesures curatives proposées ; la recherche-action dite « participative » où les membres d'un groupe ou d'une collectivité sont à la fois sujets et agents de l'investigation ; la recherche-action dite « empirique » qui consiste à accumuler des données sur les expériences quotidiennes de groupes sociaux semblables et, enfin, la recherche-action expérimentale qui exige une étude contrôlée des différentes techniques dans des situations sociales presque identiques et qui est normalement préalable à l'action. Cette dernière possède le plus grand potentiel de progression des connaissances.

Le mémoire à la Commission de l'organisme Relais-femmes décrit la situation extrêmement précaire et marginale de la recherche-action en éducation des adultes. Actuellement, il n'existe aucune façon de faire financer l'infrastructure d'un centre de recherche non affilié à une université et conçu en fonction des besoins des groupes voués à la promotion collective. Pourtant, ce type de recherche est bien, de l'avis de la Commission, un élément important d'une approche éducative non scolaire. En plus

de constituer en elle-même un processus éducatif (démarche collective de définition des besoins, d'analyse de conjoncture, de production de moyens et d'outils d'intervention misant sur la collaboration chercheurs/groupes), elle contribue, dans ses diverses applications, à la création de nouveaux savoirs.

Des exemples :

○ production, par des comités locaux d'éducation des adultes rattachés au S.E.A. de la commission scolaire du secteur, d'une trentaine de monographies portant sur le milieu de l'amiante ;
○ recherche-action sur la situation des femmes collaboratrices de leur mari ;
○ recherches dans le monde syndical sur les conditions de santé et de sécurité au travail (le bruit, la poussière, etc.) et sur les maladies industrielles.

Vulgariser et diffuser les résultats de recherches existantes en fonction des besoins spécifiques de groupes d'adultes, développer des outils pédagogiques, aborder de nouveaux domaines du savoir : la recherche-action est partie intégrante d'une approche pédagogique non scolaire et mérite qu'on lui reconnaisse une place au soleil.

Certains vont cependant questionner les limites et la valeur scientifique des expériences diverses qu'on affuble du vocable de « recherche-action » : *L'implication personnelle du chercheur dans l'action, les faiblesses au plan de la méthodologie, le caractère unique des problèmes examinés laissent planer le doute sur le caractère scientifique des connaissances ainsi produites. Entrelacer recherche et action sans définir précisément l'espace de ces deux termes peut conduire à la promotion d'un savoir non généralisable, non reproductible, non falsifiable, à une science du singulier qui par définition ne peut être scientifique (Franck, 1981).*

La recherche participative : adultes et groupes d'adultes sont associés étroitement au déroulement de la recherche.

On lui préfère à cet égard la notion de recherche participative qui, tout en retenant des éléments de la recherche-action, respecterait les exigences d'une démarche scientifique. Trois éléments la caractérisent : la participation des adultes à la définition du projet de recherche, leur collaboration au déroulement de la recherche et à l'évaluation des résultats.

La participation des adultes à la définition du projet de recherche

Quant à la définition des objets de recherche, à part quelques tentatives isolées, les adultes n'ont pas à l'heure actuelle droit (sic) au chapitre. Sous prétexte qu'ils ne possèdent pas les outils théoriques pour décrire leur expérience, on est peu porté à tenir compte de la contribution qu'ils pourraient apporter. Pourtant, à cause de leur implication dans la réalité, ils possèdent un savoir d'expérience « porteur de toute la richesse des questions demeurées sans réponses, qui interroge sans cesse le savoir théorique déjà construit et l'oblige à se remanier en intégrant les données d'une expérience qu'il a tendance à rejeter » (Artaud, 1981). Les adultes concernés par un problème peuvent, avec l'aide d'un chercheur, ajouter des perspectives, approfondir l'analyse, lui donner un ancrage dans la réalité qu'une vision de l'extérieur ne saurait jamais atteindre. Les groupes d'adultes de tout type peuvent également prendre l'initiative d'identifier des questions prioritaires pour eux qu'ils aimeraient voir examiner d'une manière systématique.

La collaboration au déroulement de la recherche

Le déroulement de la recherche peut aussi se faire en collaboration avec les adultes impliqués où chacune des étapes est non seulement expliquée et discutée, mais où des tâches peuvent être accomplies par les premiers intéressés, si la méthodologie utilisée le permet. Au lieu de subir le processus de recherche sans trop savoir ce qui leur arrive, les personnes participant à la recherche seraient des collaborateurs, voire des agents de la recherche, capables de produire des connaissances sur eux-mêmes et par eux-mêmes. On pense, entre autres, à l'élaboration de l'instrument devant servir à la collecte des données. Il est évident que tous les projets de recherche ne se prêtent pas à ce genre de démarche. Il n'en reste pas moins cependant qu'on aurait grand intérêt, tant pour la validité de la recherche que pour les bénéfices que pourraient en retirer les adultes, à faire participer activement les groupes d'adultes sur lesquels ou pour lesquels s'effectue la recherche.

La communication des résultats

La compréhension et l'utilisation des résultats crée parfois des difficultés lorsque les adultes ont été tenus à l'écart des phases de la recherche, exception faite de la collecte des données. Le lien entre les résultats obtenus et le milieu de pratique se ferait plus aisément, c'est-à-dire que la signification des résultats serait plus évidente, cela va de soi, si la participation avait été effective à chacune des étapes de la recherche. Lorsqu'il s'agit de résultats de tests qu'on a aidé à faire subir ou d'analyse de données à l'aide d'instruments qu'on a critiqués au préalable ou qu'on a contribué à élaborer, les résultats prennent un sens qu'ils n'auraient jamais pu avoir autrement.[illegible]

Des objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'élargissement du champ de la recherche (entre autres à une dimension internationale), de participation, de décloisonnement, de déscolarisation, devraient guider l'élaboration d'une véritable politique de la recherche en éducation des adultes au Québec.* Cette politique devra être le fruit d'une réflexion collective même si on doit considérer qu'à plusieurs égards la promotion de la recherche elle-même semble encore à faire. C'est en vertu de ces principes que la Commission entend se prononcer en termes de recommandations.

* Signalons un pas significatif dans ce sens : la mise sur pied, les 14 et 15 juin 1981, d'une association canadienne de la recherche en éducation des adultes.

4.3.4.4 De nouveaux rapports entre l'éducateur et les adultes

Dans une optique de déscolarisation, l'éducateur d'adultes n'a pas le monopole du savoir : son rôle et ses fonctions exigent d'être redéfinis en vertu du principe de l'autonomie, de la responsabilité et de la participation des adultes. Tout un chapitre subséquent sera consacré à l'analyse de cette question.

Plusieurs estiment que l'éducateur devrait davantage jouer un rôle d'animateur, de « facilitateur d'apprentissage », de personne-ressource, plutôt que de bénéficier du pouvoir indu que lui confère le modèle scolaire traditionnel. En dépit de la volonté des éducateurs eux-mêmes, une série de conditions institutionnelles (conditions de travail, statut des éducateurs, normes de tout genre, cloisonnement des institutions, etc.) handicapent profondément les possibilités de transformation que l'on serait en droit d'attendre dans ce domaine.

Une ouverture sur différents modèles

Précisons cependant qu'il n'est pas dans les intentions de la Commission de proposer aux adultes un modèle pédagogique exclusif, une approche à privilégier envers et contre tout. En plus des rapports pédagogiques qui s'établissent à l'intérieur du groupe, dans une démarche essentiellement collective, l'éducateur peut être amené à assumer des fonctions de tutorat ou d'enseignement individualisé. Certains se réfèrent à des approches « d'auto-formation assistée ». Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses expériences en Amérique du Nord se sont réclamées de ces approches: des « Open University » américaines[illegible] où l'étudiant jouit d'une large autonomie dans la détermination des objectifs d'un programme, à toutes les formes de pédagogie individualisante avec des media individualisants (audiotutorat, enseignement assisté par ordinateur, par correspondance, « learning package », etc.). S'agit-il là, comme le soulève Gaston Pineau[illegible], de la résurgence, de l'expression nouvelle d'un courant pédagogique ancien basé sur l'individualisation de l'enseignement et le préceptorat (ce qui renforcerait le rôle souverain du maître), ou alors d'un courant qui s'inscrit au contraire dans la perspective d'une prise en charge par l'adulte de son projet de formation et de la revendication de son autonomie ? Certes l'ambiguité peut persister. Il importe donc toujours de situer les pratiques pédagogiques en fonction des finalités que poursuit l'éducation.

Conclusion

Confrontées à une réalité et à des conditions qui ne leur sont pas forcément favorables, les pratiques pédagogiques qui s'inspirent d'un objectif de déscolarisation semblent plutôt marginales et même menacées actuellement. D'une part, le modèle scolaire normatif est toujours largement dominant en éducation des adultes (les témoignages recueillis par la Commission à cet égard le confirment sans hésitation); d'autre part, un certain nombre de tendances conditionnent les possibilités de développement des pratiques déscolarisantes en éducation des adultes. Identifions quelques facteurs[illegible].

1) **L'élargissement du champ des connaissances**. On devra, dans cette perspective, accorder moins d'importance à l'accumulation des connaissances qu'à la manière de les acquérir, de les maîtriser, de les critiquer et de les dépasser. « Apprendre à apprendre » devient donc une nécessité dans un contexte de multiplication presque infinie des connaissances. La « transmission des connaissances » devra être subordonnée à l'apprentissage et centrée sur lui. L'autoformation des adultes s'inscrit de plus en plus dans les besoins de l'heure. La multiplication des connaissances nous entraîne aussi sur le terrain de la « socialisation » de l'apprentissage (formation avec et par le groupe, complémentarité des connaissances au sein du groupe).

2) **Le développement de la technologie**, surtout en communication, devrait inciter le pédagogue à retrouver sa véritable fonction (au sens étymologique du mot): celle d'un conseilier, d'un guide qui aidera au décodage des informations, à leur critique. Cette tendance risque également d'entraîner une uniformisation, des contrôles centralisés des contenus et des messages, une dépersonnalisation de l'éducation.

3) **La tendance à la surspecialisation et au cloisonnement des types de formation** est une menace au développement de la personne globale, à la prise en charge de la formation par les adultes. La conscience de cette réalité renforce notre volonté d'élaborer des terrains de jonction entre les types de formation et les lieux de formation.

4) **La centralisation des pouvoirs et la bureaucratisation** sont des phénomènes prévisibles qui entraveraient et iraient à l'encontre de tout mouvement d'innovation, de création et de participation des adultes.

5) **Le plafonnement du financement de l'éducation** et même la régression dans certains cas, comme celui de l'éducation des adultes, risquent d'avoir des effets négatifs sur l'innovation et la transformation des pratiques pédagogiques. Des ressources réduites à cet égard vont plutôt encourager le conservatisme. La situation engendrée par des coupures budgétaires en éducation des adultes semble confirmer ce pronostic: restrictions imposées à l'éducation populaire, aux services à la collectivité, plafonnement de la formation sur mesure, coupures de services à des groupes et à des clientèles spéciales, baisse de la qualité de l'enseignement dispensé aux adultes, etc.

Par ailleurs, un nombre important d'adultes continuent de s'engager en éducation des adultes; ils expriment de plus en plus leurs attentes et leurs exigences. Pour eux, l'éducation des adultes n'est pas un luxe: elle est le plus souvent liée à la réalisation d'un projet de vie ou d'un projet de développement collectif. Elle est un instrument indispensable d'épanouissement et d'affirmation aux niveaux individuel et collectif.

Pour la Commission, la déscolarisation des pratiques pédagogiques en éducation des adultes correspond à des enjeux majeurs: elle pose la question du pouvoir des adultes de décider de leurs besoins, des objectifs et de l'orientation de l'éducation, d'apporter leur contribution en terme d'expériences et de savoirs et d'être des agents actifs tout au long du processus éducatif. La déscolarisation des pratiques pédagogiques concerne tous les intervenants et tous les milieux en éducation des adultes.

Loin d'être un projet utopique, nous avons constaté que de nombreuses expériences s'orientent en ce sens un peu partout au Québec. Elles ont vu le jour dans la foulée de multiples remises en question: contestation du modèle scolaire normatif et mécaniste, bilans multiples des réformes pédagogiques des 15 dernières années au Québec, arrivée massive des adultes sur le terrain de l'éducation mettant en lumière de nouveaux besoins et de nouveaux problèmes, etc. L'éducation des adultes a fourni un riche matériel d'expérimentation et d'innovations commandées par la nécessité de repenser l'éducation en fonction de nouvelles perspectives, de nouvelles finalités et d'une nouvelle réalité: celle des adultes et de leurs besoins de formation. L'éducation permanente, avec ses objectifs de décloisonnement, de formation intégrale, d'autonomie et de prise en charge par les adultes de leurs ressources éducatives, est venue bouleverser les modèles traditionnels. Il ne s'agissait plus d'organiser l'extension de l'école à tous les âges de la vie et de perpétuer ainsi l'impérialisme du système scolaire et du modèle pédagogique traditionnel qui y prédomine, il fallait repenser les mécanismes, les structures, les objectifs et les méthodes mêmes du système scolaire, de l'éducation des jeunes comme de l'éducation des adultes.

La Commission a trouvé un grand intérêt à relever et à souligner certaines expériences réalisées en ce sens, aussi bien aux divers niveaux du système scolaire que dans les milieux de la vie associative, les milieux culturels, le monde du travail, et même à travers des pratiques d'autodidaxie. Des principes pédagogiques généraux ont pu être dégagés à partir de ce tour d'horizon. Nous insistons sur l'importance d'orienter les pratiques pédagogiques en éducation des adultes en fonction de quelques guides méthodologiques: développer la pédagogie par projet et les capacités d'ouverture, de souplesse, de flexibilité des programmes académiques; favoriser la participation active des adultes au processus éducatif, entre autres, en revalorisant l'expérience et le vécu des adultes, en axant la démarche éducative sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, en associant les adultes à la production des savoirs et à l'évaluation de l'activité éducative, en réévaluant, en conséquence, le rôle des éducateurs, etc.

À la suite de l'analyse des pratiques pédagogiques en éducation des adultes et à leur possibilité de développement, une question se pose : comment articuler une stratégie de déscolarisation au Québec ? Tout en considérant les limites et les portées de celle-ci, la Commission estime que cette stratégie doit comporter au moins deux volets. Nous devons, d'une part, encourager des approches critiques du système scolaire institué. Nos recommandations devront interpeller à cet effet les structures en place et suggérer des modifications en profondeur. D'autre part, nous devons viser des transformations et des améliorations à travers l'expérimentation. Il faut donc encourager, soutenir, favoriser l'application des modèles pédagogiques qui sont le plus compatibles avec une approche déscolarisante. Nous affirmions, au début de ce chapitre, que la déscolarisation des pratiques pédagogiques serait finalement le résultat d'une véritable révolution culturelle. Si cela est vrai, notre stratégie devra adopter une approche de conscientisation qui prendra elle-même appui sur la démonstration des résultats positifs des pratiques de déscolarisation.

Notes

(1) Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 17.

(2) Cité dans Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, *Où va la politique de l'éducation du gouvernement actuel : développement culturel ou scolarisation généralisée ?*, document de travail, Montréal, 1978, p. 18.

(3) Claude Benjamin, président du Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école qui soit davantage « d'intérêt public »*, allocution devant l'Association des institutions privées d'enseignement secondaire, Longueuil, 1981, p. 14.

(4) Michel Pichette, *l'Université, pour qui ?*, U.Q.A.M., octobre 1977, p. 24.

(5) Voir à cet égard l'enquête du Conseil supérieur de l'éducation sur les sentiments des jeunes face à l'école : résumé dans le rapport du *colloque « Les jeunes et le travail »*, Complexe Desjardins, Montréal, 15-16 mars 1981, p. 61.

(6) Patricia Cross, *Adults as Learners*, Jossey-Bass, San Francisco, 1981, p. 9 et suivantes.

(7) Gilbert Leclerc, *L'étudiant adulte à l'Université de Sherbrooke*, rapport-synthèse, janvier 1980, p. 11 et 13.

(8) Un simple coup d'oeil sur la classification des modèles éducationnels, opérés par les auteurs de l'ouvrage suivant, indique les difficultés que comporte pareille entreprise : Bertrand et Valois, *Les options en éducation*, ministère de l'Éducation du Québec, secteur de la planification, 1980, p. iii.

(9) Yves Bertrand, *Les modèles éducationnels*, Université de Montréal, Service pédagogique, Montréal, 1979, p. 4.

(10) Ginette Lépine, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, éditions Albert Saint-Martin, Montréal, 1977, p. 29-32.

(11) Cité dans Yves Bertrand, *Les modèles éducationnels*, *op. cit.*, p. 8.

(12) C'est la conclusion à laquelle arrive Ginette Lépine, *op. cit.*, p. 47.

(13) En référant par exemple aux dossiers produits par la Centrale de l'enseignement du Québec :
— *L'École au service de la classe dominante* (1972)
— *École et luttes de classes au Québec* (1974)
— *Manuel du 1er mai* (1975)
— *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière* (avril 1975) ; cf annexe III.

(14) Cité dans Étienne Verne, « Déscolarisation et éducation permanente », revue *Orientations*, no 40, octobre 1971, p. 17.

(15) Fédération des cégeps, *L'éducation populaire au cégep*, R.E.P.O., avril 1980, p. 60.

(16) Bertrand et Valois, *Les options en éducation*, *op. cit.*, p. 305.

(17) Yves Bertrand, *Les modèles éducationnels*, *op. cit.*, p. 57-58.

(18) Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu...*, *op. cit.*, p. 16.

(19) R. Charbonneau, « Des centres d'éducation populaire »... dans *Revue internationale d'action communautaire*, 2/42, 1979, p. 127.

(20) Institut canadien d'éducation des adultes, *Pour une école publique au service de l'éducation populaire*, Montréal, juin 1979, p. 31.

(21) La coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *Contre les coupures en éducation des adultes*, nov. 1981, non paginé.

(22) Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, synthèse de la consultation, juillet 1975, p. 60-61

(23) Daniel Campeau, Jeanne Leroux, *La formation sur mesure*, rapport final, Fédération des cégeps, 1978.

(24) Campeau et Leroux, *La formation sur mesure*, *op. cit.*, p. 25.

(25) Fédération des cégeps, *L'éducation populaire au cégep*, *op. cit.*, p. 49.

(26) *Ibidem*, p. 60.

(27) La coalition nationale contre les coupures..., *op. cit.*
(28) Commission d'étude sur les universités, troisième partie, *Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*, mai 1979, p. 49-50.

(29) *Idem*.

(30) Michel Pichette, *L'Université pourquoi?*, U.Q.A.M., octobre 1977, p. 33, 81, 145.

(31) Pierre Paquet, *Le développement de l'éducation permanente dans les universités du Québec*, document de travail soumis à la Commission d'étude sur les universités, juin 1978, p. 12.

(32) Gaston Pineau, « L'éducation populaire autonome et l'université: une contradiction motrice? » dans *Revue internationale d'action communautaire*, 2/42, 1979, p. 117.

(33) I.C.E.A., *Pour une école publique...*, *op. cit.*, p. 28-29-30.

(34) Michel Lizée, « Programme conjoint université-syndicats », dans *Revue internationale d'action communautaire*, 3/43, 1980, p. 70.

(35) Cf.: Bruno Lussato, *Le défi informatique*, éd. Fayard, Paris, 1981.

(36) Cf.: Claude Rigaud-Ricciardi, *Télématique et éducation des adultes*, Télé-université, Université du Québec, juillet 1981, miméo.

(37) F.A.P.U.Q., *Commentaires sur le document de travail: L'éducation des adultes au Québec: hypothèses de solutions*, 1981, p. 23.

(38) « La télématique monstre ou bon génie? », *En direct*, no 8, 1980.

(39) I.C.E.A., *Pour une école publique...*, *op. cit.*, p. 9

(40) *Ibidem*, p. 11.

(41) Monique Ouellet, « L'éducation populaire au Québec: penser les pratiques », dans *La Revue internationale d'action communautaire*, 2/42, automne 1979, p. 81.

(42) « Subventions aux projets expérimentaux de loisir », dans *Peuple tribune*, 24 mars 1981.

(43) Jean Sexton, professeur en relations industrielles, Université Laval, rapport d'une rencontre avec la Commission, Château Frontenac, Québec, 8 septembre 1981.

(44) Syndicat local des métallos des Industries Valcartier, local 7114, F.T.Q., *Mémoire* soumis à la Commission, décembre 1980, p. 6.

(45) Ces informations sont tirées du compte rendu de la journée de consultation de la Commission auprès de grandes et moyennes entreprises et de divers mémoires: Institut des banquiers, Canadair, Hydro-Québec, Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins, Centre des dirigeants d'entreprises, etc.

(46) Hydro-Québec, *Mémoire* soumis à la Commission, janvier 1981, p. 17.

(47) Rapport des journées régionales, région Laurentides/Lanaudière, p. 15.

(48) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Tendances pédagogiques de la formation professionnelle*, Secteur de la planification, mars 1980, p. 30.

(49) Groupe formation et main-d'oeuvre, Alcan-Vaudreuil, *Prospectives 80: plan directeur*, décembre 1979, p. 90.

(50) Hydro-Québec, *op. cit.*, p. 7.

(51) Canadair, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, janvier 1981, p. 18: « Perfectionnement des cadres ».

(52) Jean-Pierre Éthier, « L'école aéronautique et l'éducation des adultes », dans la revue *Le grain de sel*, no 4, D.G.E.A., M.E.Q., 1981, p. 19-20.

(53) *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*, Commission d'étude sur la formation des adultes, annexe 2, livre 2, chapitre III.

(54) Gilbert Leclerc, *L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée comme méthode d'éducation*, document de travail, Université de Sherbrooke, décembre 1973, p. 1.

(55) Fernand Serre, *L'importance d'apprendre seul ou les objets et les processus des projets éducatifs et autodidactes des adultes de la classe dite défavorisée*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, mai 1977, p. 294-299.

(56) Nicole Tremblay, *L'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1981, p. 140.

(57) Gérard Artaud, *Savoir d'expérience et savoir théorique*, Université de Sherbrooke, p. 11-14.

(58) Gisèle Painchaud, Françoise Bravay, *Un point de vue sur la recherche en éducation des adultes*, recherche commandée par la Commission, annexe 4, 30 novembre 1981.

(59) *Ibidem*, p. 32.

(60) *Ibidem*, p. 44-45.

(61) Gilbert Leclerc, *L'autodidaxie et l'autodidaxie assistée*, *op. cit.*, p. 3.

(62) Gaston Pineau, « Les possibles de l'autoformation », dans *Éducation permanente*, octobre 1978, no 44, p. 5-7.

(63) Nous reprenons ici sommairement quelques éléments d'une conférence au colloque international de l'A.U.P.E.L.F., à Louvain, en mai 1981: Gilbert Leclerc, *La pédagogie universitaire des années 80 au Québec*.

Chapitre 4

4.4 Les éducateurs d'adultes

Qu'ils soient désignés comme « formateurs », « moniteurs », « animateurs », « enseignants », « professeurs », ou « andragogues », les éducateurs d'adultes ont ceci en commun — qu'ils interviennent de façon directe dans le processus d'apprentissage d'un adulte ou d'un groupe d'adultes, et ce quels que soient le secteur social, le niveau d'enseignement ou les institutions au sein desquels ils oeuvrent — Combien sont-ils? Où sont-ils? Quelles organisations se sont-ils donné? Quels problèmes vivent-ils? Voilà quelques questions que nous allons maintenant aborder. Pour ce faire, nous distinguerons trois types d'éducateurs d'adultes: ceux du milieu scolaire, ceux du monde du travail et ceux du secteur de la vie sociale et culturelle.

4.4.1 Un premier « portrait chiffré » et un regard sur le statut des éducateurs d'adultes

Il n'est pas facile de chiffrer une réalité aussi complexe et mouvante que celle de l'éducateur d'adultes. Par exemple, comment dénombrer tous ces bénévoles qui, à un moment ou l'autre, le temps d'un cours, d'une session de formation ou d'une intervention « sur le tas », facilitent l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes pour passer ensuite à d'autres activités? Combien sont-ils dans les milieux syndicaux, les groupes populaires, les domaines du loisir et de la culture? A première vue, il est bien difficile de le dire.

Par contre, il existe un nombre assez considérable d'éducateurs d'adultes pour qui, à un moment ou l'autre de leur vie, l'intervention dans un processus d'apprentissage constitue une importante activité, à caractère spécifique ou intégrée à d'autres fonctions. Plusieurs en font une carrière et même un mode de vie. Ces éducateurs d'adultes peuvent être dénombrés au gré des statistiques, des regroupements qu'ils se donnent et des approximations que l'on peut faire. Certains lecteurs pourront être étonnés par les chiffres avancés dans cette section, voire choqués par quelques-unes des combinaisons proposées. Un bon nombre de données quantitatives devront donc être resituées dans une perspective qualitative, ce que nous ferons dans la mesure du possible, en tâchant de renseigner le lecteur sur l'ampleur et la diversité des lieux et temps où peuvent s'exercer les multiples fonctions d'éducateurs d'adultes.

4.4.1.1 Dans le milieu scolaire et les diverses institutions d'enseignement

Si l'on fait abstraction des services d'extension universitaire de la première moitié du siècle, l'existence d'éducateurs d'adultes en milieu scolaire est un phénomène relativement récent. Il faut, en effet, remonter aux années 1964-1965 pour assister à l'émergence, en milieu scolaire, d'éducateurs oeuvrant auprès de clientèles adultes. C'est seulement en 1972, au niveau des commissions scolaires, qu'une convention collective fait état des éducateurs d'adultes et, en 1976, qu'apparaissent les dispositions permettant officiellement aux premiers éducateurs d'adultes à temps plein de se voir reconnaître un statut. Auparavant, les éducateurs se retrouvaient surtout au sein des associations volontaires de tout genre qui formaient le tissu social du Québec d'alors. Quant aux entreprises, c'est surtout depuis l'après-guerre que certaines d'entre elles ont commencé à se doter de formateurs et de services

de formation. Bien que l'éducateur en milieu scolaire soit le dernier arrivé dans le domaine de l'éducation des adultes, c'est lui cependant qui génère actuellement le plus grand volume d'activités de formation.

Au niveau des **commissions scolaires**, il existe des données relativement précises sur les éducateurs d'adultes : ils étaient 11 779 en 1979-1980, dont 51% étaient des femmes, l'âge moyen était de 38 ans, 84% avaient le français pour langue de travail et 98% avaient un statut d'éducateur à temps partiel. 27% des éducateurs dispensaient de la formation générale, 30% de la formation professionnelle et 42% de l'éducation populaire. Si une proportion à peu près égale des éducateurs des deux sexes donnaient de la formation générale, notons que 46% des hommes dispensaient de la formation professionnelle, contre seulement 15% d'éducatrices, alors qu'en éducation populaire, on retrouve 54% de femmes pour 29% d'éducateurs. La région de Montréal regroupait presque un éducateur sur deux (49%). Ces 11 779 éducateurs ont produit environ 2 298 300 heures d'enseignement à 22 476 groupes de 15 à 20 étudiants, pour plus d'un demi-million d'adultes inscrits. De ce nombre, seulement 235 ont été engagés avec un statut d'enseignants à temps plein à l'éducation des adultes, en 1979-1980. Tous les autres ont été engagés à taux horaire, ce qui correspond à 2 420 professeurs équivalents temps plein. (Voir la sixième partie pour obtenir plus de détails à ce sujet).

Au **niveau collégial**, on dénombrait environ 6 000 éducateurs d'adultes en 1979-1980, dont 28% étaient des femmes. 72% de ces éducateurs avaient entre 25 et 39 ans, et au moins 90% étaient engagés comme enseignants à la leçon. Les données disponibles ne nous permettent pas de préciser dans quels types de formation se concentraient ces enseignants du niveau collégial ; tout au plus pouvons-nous estimer l'importance relative de chacun d'entre eux. Ainsi, pour l'année 1979-1980, dans l'ensemble des subventions allouées à la formation par la D.G.E.A. aux cégeps, 99% étaient consacrées à la formation professionnelle. 53% des activités réalisées dans le cadre de la D.G.E.C. étaient aussi reliées à la formation professionnelle en 1979-1980. Précisons aussi que ces 6 000 enseignants (correspondant à 1 200 équivalents temps plein), auxquels s'ajoutent 204 professionnels non enseignants (122 équivalents temps plein), du niveau collégial, ont permis de réaliser environ 800 000 heures d'enseignement à des groupes de 15 à 20 étudiants.

Dans les **universités** québécoises, la Commission d'étude sur les universités dénombrait, pour l'année 1976, 6 949 professeurs à temps plein et évaluait à environ 6 000 les professeurs à temps partiel engagés temporairement ou chargés de cours. Théoriquement, nous pourrions considérer que ces enseignants font de « l'éducation des adultes », ne serait-ce que du fait qu'ils enseignent à des étudiants qui ne sont plus soumis à la loi de la fréquentation obligatoire de l'école. Cependant, il faut nuancer cette première évaluation, compte tenu de ce que plusieurs étudiants proviennent de ce que l'on appelle « l'enseignement régulier » et que leur statut ou occupation principale est d'être étudiants.

Par contre, l'importance relative des étudiants à temps partiel inscrits à l'université peut nous fournir une bonne idée des ressources humaines affectées à l'éducation des adultes au niveau universitaire. Parmi les 120 538 étudiants « équivalents » à temps plein inscrits en 1979, dans l'une ou l'autre des sept universités québécoises et grandes écoles, la part des étudiants à temps partiel représentait 30%, bien qu'en chiffre absolu on dénombrait 92 942 étudiants à temps partiel. Ce 30% est évidemment une moyenne s'appliquant à l'ensemble du réseau universitaire. Il ne faudrait pas perdre de vue que certains établissements, facultés et départements universitaires, ont une clientèle étudiante à temps partiel qui déborde largement ce

pourcentage (ex. : Télé-université, F.E.P., U. du Q., etc.). Nonobstant le fait qu'il n'existe pas de classes homogènes regroupant, d'un côté, les étudiants à temps plein et, de l'autre, les étudiants à temps partiel, le chiffre de 30% nous permet d'évaluer la part des ressources humaines affectées à l'éducation des adultes dans le cadre universitaire. Traduit en nombre d'éducateurs d'adultes, ce 30% représenterait, s'il était matérialisé, environ 3 800 professeurs à temps plein, à temps partiel et chargés de cours. Ces éducateurs d'adultes se concentreraient là où l'on retrouve la grande majorité des étudiants à temps partiel, c'est-à-dire dans le secteur des sciences humaines, de la gestion et des sciences de l'éducation.

Ainsi, dans l'ensemble du réseau scolaire public on dénombrait, en 1979-80, environ 21 000 postes d'éducateurs d'adultes majoritairement à temps partiel. *Ce chiffre ne traduit pas le nombre absolu d'éducateurs d'adultes en milieu scolaire, car il est fort probable qu'un certain nombre d'entre eux cumulent deux ou même trois charges de cours en des endroits et à des niveaux différents, et donc peuvent être comptabilisés deux ou trois fois.* Actuellement, il est impossible d'évaluer l'ordre de grandeur d'un tel phénomène dont, par ailleurs, tous reconnaissent l'existence. Par contre, plusieurs écoles, théâtres, hôtelleries et conservatoires, etc., qui forment bon nombre d'adultes chaque année au Québec, n'ont pas vu répertorier leur personnel d'éducateurs d'adultes. Il en est de même pour les éducateurs du Service des cours par correspondance du ministère de l'Éducation, et pour ceux des écoles de formation militaire (au niveau fédéral) au Québec.

En ce qui concerne les **écoles privées** au Québec, il n'existe pas de données permettant d'évaluer le nombre d'éducateurs d'adultes travaillant dans ce secteur de l'enseignement. Par contre, il est possible, par le biais des institutions, de cerner davantage les contours de ce secteur. Ainsi, il existe au Québec 164 institutions privées de niveau secondaire, dont 19 accueillent des adultes.

Au niveau collégial, il est plus difficile de répertorier les institutions qui s'adressent plus particulièrement aux adultes, ceux-ci pouvant être intégrés aux cours réguliers. Si les 34 institutions privées de niveau collégial présentent des programmes d'enseignement identiques aux programmes offerts dans le secteur public, certaines d'entre elles, comme l'institut Teccart, le collège Marie-Victorin, le collège La Salle et le conservatoire Lassalle offrent des programmes de formation professionnelle spécialisée dans lesquels se concentrent un très grand nombre d'adultes.

Le ministère de l'Éducation reconnaît aussi 400 institutions diverses qui offrent des programmes de culture personnelle. Parmi celles-ci, 164 enseignent le chant ou la danse, 81, la musique, 24, les arts plastiques, 45, la couture, 27, les langues, 11, le secrétariat et les sciences comptables, 10, les techniques administratives et la vente, 14, divers métiers et professions, 13, « le charme et la personnalité », et plusieurs autres oeuvrent dans divers domaines (ex. : coiffure, décoration intérieure, lecture rapide, grapho-analyse, yoga, tarot, astrologie, etc.).

En tout, au Québec, il y a 1 034 institutions privées recensées par le M.E.Q., en 1981. 710 institutions sont régies par la Loi sur l'enseignement privée au Québec. Ces institutions peuvent être déclarées d'intérêt public, reconnues pour fins de subventions ou opérées avec permis. Les autres sont dispensées ou exclues de la Loi. La Loi exclut également les personnes seules dispensant un enseignement de culture personnelle à moins de cinq personnes à la fois ou à moins de cinq personnes suivant un programme régulier, mais qui opèrent sans publicité. Elle exclut aussi les organismes sans but lucratif offrant de l'enseignement personnel à leurs membres.

Dans les écoles privées, on débourse plus cher qu'au secteur public pour les services des professeurs les plus mal rémunérés (ce qui n'a rien à voir avec leur compétence mais qui peut jouer fortement sur leur intérêt !). Leurs salaires varient de 5 $ à 12 $ l'heure alors qu'il faut compter facilement le double et même davantage dans le secteur public.

Source : D. Perrault, « L'apprentissage des langues secondes », *Protégez-vous*, août 1980.

Le sondage fait, en 1971, par la section d'andragogie de l'Université de Montréal et portant sur les éducateurs dans les entreprises de Montréal, dégageait le portrait sociodémographique suivant :

— 70% étaient des hommes ;
— 32% avaient moins de 12 ans de scolarité et 62% moins de 15 ans ;
— 29% provenaient des sciences humaines, 9% des sciences pures ou appliquées, 24% des sciences de la santé, 22% du secteur général et 3% des professions libérales ;
— 23% n'avaient que des fonctions uniquement (5%) ou surtout (18%) administratives, 47% autant administratives que professionnelles, et 30% surtout (23%) et uniquement (7%) professionnelles ;
— 46% d'entre eux appartiendraient à des associations professionnelles d'éducateurs d'adultes ;
— 68% auraient participé à des activités de perfectionnement.

Source : L. Brassard, *Analyse des caractéristiques socio-professionnelles des éducateurs d'adultes dans les entreprises de Montréal*, Mémoire de maîtrise ès arts, Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1976.

Finalement le ministère de l'Éducation répertorie 324 institutions privées qui sont dispensées de l'obligation de détenir un permis. Ces institutions, sans but lucratif, offrent des programmes soit à caractère humanitaire ou religieux, soit axés sur les loisirs ou l'entraînement à un sport récréatif. Il existe aussi des écoles privées qui ne sont pas répertoriées par le M.E.Q. parce qu'elles relèvent d'un autre ministère. Songeons, par exemple, aux 215 écoles de conduite automobile où près de 1 000 moniteurs et formateurs travaillent chaque année au plus fort de la saison (été).

Relativement à la formation des immigrants au Québec, il y a actuellement, pour les huit C.O.F.I. (Centre d'orientation et de formation des immigrants), encore en opération en 1981-1982, environ 8 cadres, 22 professionnels, 40 personnes de soutien, 115 professeurs permanents syndiqués par le « Syndicat des professeurs de l'État du Québec » (S.P.E.Q.) et environ 300 professeurs occasionnels syndiqués qui, en 1981-1982, peuvent représenter l'équivalent de 100 professeurs à plein temps.

S'il est difficile d'évaluer combien d'éducateurs d'adultes oeuvrent dans les institutions privées d'enseignement, il est par contre plus facile d'évaluer leur statut. En général, comme les éducateurs à la leçon ou au taux horaire du système public, les éducateurs d'adultes qui travaillent dans ce secteur d'enseignement ont, le plus souvent, un statut de chargés de cours et d'enseignants à taux horaire. Tout comme les éducateurs du secteur public engagés à la leçon, ces derniers n'ont donc généralement pas droit à des prestations en cas de décès, de maladie ou d'invalidité et n'ont pas de permanence d'emploi, ni de congés de perfectionnement ou de maternité. La rémunération au taux horaire ou à la leçon comprend les périodes de préparation, de correction, de rencontres avec les étudiants hors du temps d'enseignement régulier.

4.4.1.2 Dans le milieu du travail

Lors du sondage effectué par la Commission auprès des entreprises québécoises publiques ou privées de 20 employés et plus[1], on a demandé à ces entreprises combien de leurs employés avaient participé à des activités de formation, sur une base régulière ou sur une base occasionnelle, et ce, tant pour la formation sur le tas que pour des activités organisées de formation.

Les résultats de ce sondage tendent à démontrer qu'au cours du dernier exercice financier, 83% des entreprises de 20 employés et plus au Québec ont eu des activités de formation, sous une forme ou sous une autre. Alors que seulement 17% des entreprises n'offrent aucune formation, 17% offrent exclusivement de la « formation sur le tas » et 66% avaient offert des activités organisées de formation.

En ce qui concerne les ressources humaines[2] affectées par l'entreprise à la formation, on constate que, dans les entreprises n'ayant réalisé que de la « formation sur le tas », une moyenne de trois personnes par entreprise avaient collaboré au processus, soit sur une base occasionnelle, soit sur une base régulière. Dans les entreprises ayant des activités organisées de formation, en moyenne huit personnes ont collaboré au processus, dont cinq sur une base régulière et trois de façon occasionnelle.

Si l'on extrapole les résultats du sondage à l'ensemble des entreprises québécoises de 20 employés et plus, on peut estimer à près de 50 000 les ressources humaines affectées à la formation par les entreprises de 20 employés et plus durant l'exercice financier 1979-1980. ***Ces milliers de***

formateurs ne le sont pas tous au même titre. Entre le formateur professionnel de la grande entreprise et un employé qui a donné quelques heures de son temps pour de la « formation sur le tas », il y a tout un monde.

En 1979-1980, dans les entreprises privées, plus de 30 000 formateurs ont été à l'oeuvre : 26 000 dans le cadre de la formation organisée et 4 000 dans celui de la « formation sur le tas » exclusivement. Environ 60% d'entre eux faisaient partie du personnel régulier de l'entreprise et 40% du personnel occasionnel.

Le formateur en entreprise peut :
— être un employé permanent dont l'activité principale est la formation.
— être un employé permanent pour qui la formation est une activité occasionnelle et/ou du personnel engagé à contrat ou à la pige.

En ce qui concerne les petites entreprises (20 à 99 employés), pour l'année 1979-1980, environ 1 800 formateurs engagés à tenfps plein et 1 500 employés à temps plein affectés occasionnellement à la formation ont fait exclusivement de la « formation sur le tas ». 3 400 formateurs du personnel régulier de ces entreprises, et 6 100 occasionnels ont participé à de la formation organisée. Ainsi, près de 13 000 formateurs ont évolué, cette année-là, à l'intérieur de la petite entreprise au Québec, la majorité d'entre eux l'ont fait à titre occasionnel. Ces formateurs, qui ont travaillé sur une base annuelle et surtout dans le cadre d'activités de formation généralement de courte durée, sont intervenus auprès de 12% environ de l'ensemble des employés des petites entreprises.

Quant aux moyennes entreprises (100 à 499 employés), toujours en 1979-1980, environ 400 formateurs du personnel régulier et 750 occasionnels n'ont fait que de la « formation sur le tas », alors que 5 100 formateurs du personnel régulier et 2 700 occasionnels intervenaient dans un processus de formation organisée. C'est donc environ 9 000 formateurs que l'on retrouvait au sein de la moyenne entreprise du Québec, dont 60% à titre de personnel régulier. Sur une base annuelle et dans le cadre d'activités de formation, le plus souvent de courte ou de moyenne durée, ces formateurs sont intervenus auprès d'environ 17% de l'ensemble des employés des moyennes entreprises.

Dans le cas de la grande entreprise (500 employés et plus), en 1979-1980, aucune ressource humaine n'était affectée uniquement à la « formation sur le tas », tandis qu'environ 6 000 formateurs[1] du personnel régulier et 2 500 occasionnels sont intervenus dans un processus de formation organisée. C'est donc près de 8 500 formateurs que l'on retrouvait au sein de la grande entreprise, dont la grande majorité (70%) faisait partie du personnel régulier de l'entreprise. Sur une base annuelle et dans le cadre d'activités de formation, le plus souvent structurées et prolongées (durant et en dehors des heures de travail), ces formateurs sont intervenus auprès d'environ 29% des employés des grandes entreprises.

Finalement, dans le cas des entreprises publiques (Fonction publique, fédérale, provinciale et municipale, hôpitaux, C.L.S.C., etc.), en 1979-1980, aucun formateur n'était impliqué exclusivement dans la « formation sur le tas », tandis qu'environ 11 700 formateurs du personnel régulier et 5 800 occasionnels ont été affectés à de la formation organisée. Donc, près de 17 500 formateurs des secteurs public et parapublic (services) sont intervenus dans un processus de formation, le plus souvent « organisé » (99%) et, deux fois sur trois, comme personnel régulier de l'entreprise publique. Notons ici qu'il s'agit de formation du personnel et non pas de services de formation auprès de la population. Cette formation touchait environ 27% du personnel des entreprises publiques, dans le cadre d'activités de formation le plus souvent structurées et prolongées (durant et en dehors des heures de travail).

Qu'il s'agisse de « formation sur le tas » ou de formation durant les heures de travail, les entreprises ont généralement dispensé de la formation reliée à l'emploi. En second lieu, viennent les activités non professionnelles mais directement utiles aux travailleurs pour occuper leur emploi (santé et sécurité au travail, initiation à la vie de l'entreprise et à son organisation) et les autres types de formation (formation générale ou sociale des employés, cours de langue) jouant un rôle nettement moins important.

Règle générale, l'entreprise prenait seule la responsabilité de la « formation sur le tas ». En regard de la formation durant les heures de travail, elle conservait généralement un rôle important et réalisait seule une partie de ses activités. Le cas échéant, lorsque le besoin s'en faisait sentir, l'entreprise faisait appel à des intervenants externes du secteur privé (firmes de consultants ou de spécialiste en formation, fournisseurs d'équipement ou de matériel, association sectorielle) plutôt qu'aux institutions d'enseignement, aux centres de main-d'oeuvre et aux autres organismes gouvernementaux. Plusieurs institutions publiques, en effet, ne sont pas mandatées et interpellées pour ce faire, tandis que d'autres sont peu ouvertes à ce genre d'approche. Par contre, lorsqu'il s'agissait de formation en dehors des heures de travail, les institutions d'enseignement jouaient un rôle de premier plan.

Si le chiffre de 50 000 formateurs en entreprise peut paraître élevé, même pondéré en fonction des volumes d'activités et des types d'intervention : formation sur le tas, formation organisée, etc., il peut varier à la baisse mais aussi à la hausse suivant les ressources humaines dont on tient compte (cadres, firmes de consultants, « vente-formation », etc.[10]).

4.4.1.3 Dans le secteur de la vie sociale et culturelle

Quelques chiffres :

— Le Livre blanc sur le loisir, *On a un monde à recréer* fait état de 180 000 personnes oeuvrant dans le domaine du loisir, dont plus de 150 000 bénévoles et près de 30 000 travailleurs rémunérés.

— La Société des musées du Québec dit regrouper plus de 200 travailleurs en muséologie.

— Il y aurait, au Québec, 136 bibliothécaires et plus de 1 500 bénévoles dans les services de bibliothèques des petites municipalités (moins de 5 000 habitants.

Parmi ceux-ci, combien peuvent-ils être considérés comme éducateurs d'adultes ou exerçant, à un moment ou l'autre, ces fonctions ?

La formation des adultes reliée au secteur de la vie sociale et culturelle recouvre une réalité complexe et multiforme. Dans les secteurs public et parapublic, on retrouve les cours sur le maniement des armes à feu dispensés par le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, les cours prénataux offerts par les D.S.C., les programmes de santé des C.L.S.C. et les cours d'intégration pour les immigrants dans les C.O.F.I. On retrouve aussi les activités de formation reliées au domaine du loisir municipal et à l'animation qui se fait dans les musées et les bibliothèques.

Pour sa part, le secteur de la vie associative comprend les sessions de formation des syndicats, les activités d'éducation populaire des associations volontaires, la formation des administrateurs élus du mouvement coopératif, la formation des bénévoles et les processus d'autoformation d'adultes et de groupes, formels ou informels, les organismes familiaux, les activités pastorales des églises, les sessions de formation dispensées à l'intérieur des différents partis et organisations politiques, etc.

Si les éducateurs d'adultes représentent une réalité bien vivante de ce secteur, en ce sens qu'ils interviennent de façon directe dans le processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes par les adultes, il n'en demeure pas moins qu'ils sont difficiles à quantifier et que plusieurs d'entre eux souhaitent maintenir une variété d'activités professionnelles. On parlera donc d'entraîneurs, d'animateurs, de personnes-ressources, de communicateurs, d'alphabétiseurs, de moniteurs, de formateurs, et ainsi de suite.

Une étude de Geneviève Poujol sur les animateurs en France dénombrait 10 000 animateurs « professionnels » dans le cadre d'une hypothèse restrictive et 30 000 avec une hypothèse plus large. Ramenés aux proportions du Québec, ces chiffres se traduiraient par 1 000 à 3 000 animateurs « de métier ».

Source : G. Poujol, « Les animateurs en chiffres », *Les cahiers de l'animation*, Institut national d'éducation populaire, no 22, 1978.

De l'ensemble de ces réalités, il convient de dégager celle de l'animateur social ou culturel, car ce modèle d'éducateur d'adultes a particulièrement marqué, depuis le milieu des années 60, ce secteur d'intervention. D'ailleurs, une importante documentation existe à ce sujet et la plupart des universités québécoises se sont donné, au cours de la dernière décennie, des programmes visant à former des animateurs. Même si on peut les retrouver dans le domaine du loisir, de la culture, de l'action sociale et politique, il n'est pas facile d'évaluer leur nombre.

Du côté syndical, bien que d'importantes sommes soient investies au chapitre de la formation, il est difficile d'évaluer le nombre de formateurs syndicaux et, par conséquent, le volume d'activités de formation que ceux-ci génèrent. Ainsi la C.S.D., qui représente environ 50 000 travailleurs, et dont le centre de formation a accueilli, ces deux dernières années, environ 4 000 d'entre eux, fait état de 2 000 militants qui assument diverses responsabilités au sein de l'organisation, eu égard à la formation syndicale[illegible]. Il est difficile de départager, sous le thème « diverses responsabilités », ceux et celles qui sont formateurs(trices) syndicaux de ceux et celles qui peuvent avoir des responsabilités d'infrastructure (ex. : administration, secrétariat, etc.). Quant à l'U.P.A., qui groupe 52 000 producteurs agricoles, elle aurait eu quelques permanents et plusieurs centaines de ses moniteurs agricoles auraient rejoint, à travers les sessions de formation, environ 7 000 producteurs agricoles, et ce, annuellement[illegible]. Regroupant, pour sa part, environ 375 000 travailleurs, la F.T.Q. déclare avoir préparé, depuis les cinq dernières années, près de 800 formateurs (trices), dont la plupart sont encore actifs. La centrale évalue à 12 000 le nombre de ses membres qui participent, chaque année, à l'un ou l'autre des programmes développés et offerts par les différents niveaux de la structure[illegible]. Quant à la C.S.N., qui compte environ 220 000 membres, elle fait état de programmes de formation rejoignant, annuellement, environ 7 000 membres[illegible]. Cependant, outre un noyau de permanents relativement réduit, il est difficile d'évaluer le nombre de formateurs dont la C.S.N. peut disposer pour dispenser ses sessions de formation. Enfin, la C.E.Q. et les divers syndicats indépendants (ex. : S.F.P.Q., S.P.G.Q., etc.) n'ont pas fait connaître le rapport de leurs activités de formation.

En ce qui concerne les organismes d'éducation populaire (la D.G.E.A. en subventionnait 514 en 1979-1980), il est presque impossible d'évaluer le nombre d'éducateurs d'adultes impliqués dans ce secteur. Cela tient à la diversité et au caractère le plus souvent non institutionnalisé de ces organismes. Ainsi, à côté d'organismes tels que l'A.F.E.A.S. (32 000 membres et 600 cercles) et la F.F.Q. (100 000 adhérentes), il y a des centaines de petits organismes où le bénévolat est de rigueur et la stabilité organisationnelle et financière plus ou moins assurée. Si ces organismes ont quelques permanents, il n'en demeure pas moins que la formation des membres est principalement un travail caractérisé par le bénévolat ou l'autoformation. À la périphérie de ces organismes et surtout dans les grandes villes, il faudrait mentionner l'existence de centres d'éducation populaire (ex. : Pavillon d'éducation communautaire, Comité centre-sud, Atelier d'éducation populaire, Carrefour de Pointe Saint-Charles, Centre Saint-Pierre apôtre) qui ont un statut autonome et un financement dont une partie peut venir d'une commission scolaire ou de d'autres institutions. On retrouve, dans ces lieux, bon nombre d'éducateurs d'adultes généralement engagés, comme chargés de cours. Notons, enfin, la multitude d'intervenants dans le milieu agricole

4.4.1.4 Quelques faits saillants

Ce premier coup d'oeil sur la réalité des éducateurs d'adultes permet de dégager quelques conclusions.

Il existe un nombre assez élevé de personnes pour qui le rôle d'éducateur d'adultes est important, sinon le plus important. Il est plus facile de répertorier ces personnes à travers leur poste de travail ou la définition de leurs tâches : au moins 21 000 postes dans le réseau scolaire public, sans compter quelques milliers dans l'enseignement privé, près de 50 000 à différents degrés dans les entreprises, des centaines dans les écoles privées et des milliers d'animateurs et de formateurs dans le secteur de la vie sociale et culturelle.

Par ailleurs, ces chiffres ne prennent leur sens qu'à travers une analyse qualitative. D'une part, ils témoignent de la variété et de l'importance des ressources humaines affectées à la formation des adultes au Québec. D'autre part, ces données quantitatives reposent sur une diversité de situations, de statuts et de fonctions qui varient selon les secteurs et à l'intérieur même d'un secteur. Ces caractéristiques rendent donc difficile l'amalgame d'un secteur à un autre et à l'intérieur même d'un secteur, compte tenu de la fréquence, de l'importance et de la variété des rôles assumés.

Les rôles et le statut des éducateurs d'adultes varient beaucoup selon les secteurs où ils oeuvrent. On peut facilement bien cerner, en milieu scolaire, le rôle d'éducateur d'adultes, et la plupart des éducateurs s'identifient formellement à celui-ci. De plus, le statut de chargés de cours ou d'enseignants à la leçon est largement majoritaire dans le secteur scolaire. Au niveau universitaire, la structure du module ou du département a certes contribué à cet état de fait (le personnel enseignant non permanent apparaît au début des années 1970) et, dans certains cas, le statut de « temps partiel » est le plus important (par exemple, la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal a un personnel à temps partiel qui représente 92% de son corps professoral). Une nouvelle réalité, cependant, semble émerger, celle des enseignants qui assument des enseignements, le soir, à l'intérieur de leur définition de tâches régulières. Les mises en disponibilité favoriseront sans doute le développement de cette tendance dont nous reparlerons plus loin.

Dans les entreprises privées ou publiques, l'existence d'une fonction permanente d'éducateur d'adultes semble être généralement le propre de la grande entreprise, car la taille de l'entreprise et la division plus poussée du travail permettent la création de services de formation. Le statut de ces formateurs est le plus souvent celui d'un employé régulier des entreprises en question. Dans les autres entreprises, le rôle d'éducateurs d'adultes apparaît comme une responsabilité parmi d'autres (par exemple, développement des ressources humaines, gestion du personnel). Dans le cas des formateurs engagés à contrat par l'entreprise pour la fonction précise de formation, l'identification au rôle va de soi, mais le statut de plusieurs de ces formateurs reste précaire car ils n'ont pas accès aux avantages d'un emploi permanent. Les autres formateurs sont, et c'est là fort probablement la situation la plus fréquente, des occasionnels, des employés réguliers de l'entreprise qui sont détachés temporairement de leur poste de travail régulier pour assumer, à titre d'instructeur, de moniteur ou d'entraîneur, le déroulement d'un programme de formation relié à leurs connaissances professionnelles.

Dans le secteur de la vie sociale et culturelle, le rôle de l'éducateur d'adultes est perçu de façon différente, selon le champ de pratique de celui-ci. Ainsi, en ce qui concerne les organismes parapublics (par exemple, animateurs communautaires des C.S., C.O.F.I., C.L.S.C., bibliothèques, hôpitaux, musées, loisir municipal, mass-media, etc.), on est en présence d'un personnel qui constitue la base de recrutement de plusieurs regroupements (par exemple, syndicats de section, associations professionnelles, etc.). Dans le secteur de la vie associative, c'est le plus souvent à l'organisme (syndicat, groupe populaire, associations volontaires, groupes religieux, mouvements de couples et de famille) que va le premier sentiment d'appartenance du formateur. Cela n'exlut pas des regroupements spécifiques aux formateurs (par exemple, alphabétiseurs), mais ceux-ci sont davantage des lieux d'échange et de communication que des organismes de promotion professionnelle ou autre.

Au Québec, dans le secteur de la vie sociale et culturelle, il y a certaines associations qui sont susceptibles de regrouper des animateurs, moniteurs, formateurs, etc.:

— Association québécoise des travailleurs en loisir
— Association des récréologues du Québec
— Société des musées québécois
— Regroupement Alpha
— Table ronde des O.V.E.P.
— etc.

La problématique des éducateurs d'adultes du secteur de la vie associative s'inscrit, nous l'avons dit, dans un processus valorisant l'alternance entre la pratique et l'enseignement. Cependant, outre les piètres conditions salariales de plusieurs d'entre eux, notamment dans les organismes populaires, il est un fait que leur travail de formation, bien que reconnu par leur groupe d'appartenance, ne l'est pas socialement parlant (reconnaissance des acquis et de l'expérience). Nonobstant ceci, il n'y a pas vraiment, dans ce secteur de la vie sociale et culturelle, une volonté d'identifier le formateur par un statut particulier, car c'est l'identification au groupe d'appartenance ou au travail militant en général qui prend le pas sur la fonction d'enseignement. Il en va autrement pour ceux et celles qui sont dans le secteur parapublic de la vie sociale et culturelle, et qui souhaitent, le plus souvent, identifier et protéger par un statut leur fonction d'animateur, de moniteur, de personne-ressource, etc.

Au Québec, un certain nombre d'associations regroupent des formateurs en entreprise:

— Association québécoise pour la formation et la performance (A.Q.F.P.): environ 600 membres.
— Développement organisationnel Canada: environ 215 membres au Québec.
— Association des professionnels en ressources humaines: environ 1 000 membres (surtout des directeurs de personnel).
— Corporation des conseillers en relations industrielles: environ 690 membres.
— Association du personnel de Québec: de 50 à 60 membres.
— Association des directeurs de la formation de la Côte-Nord: près de 36 membres.
— N.S.P.I., association américaine ayant un chapitre d'environ 125 membres à Montréal.
— A.S.T.D., association américaine regroupant un nombre inconnu de membres au Québec.
N.B.:
les memberships de ces associations peuvent se recouper.

Dans l'ensemble, la majorité des personnes qui, à un moment ou l'autre, assument un rôle d'éducateur d'adultes dans le cadre d'un travail, rémunéré ou non, ne recherchent pas un statut précis pour le sanctionner. Ce phénomène serait spécifique aux milieux institutionnels, notamment le milieu scolaire, et aux spécialistes de la formation dans les entreprises. D'ailleurs, ce sont davantage ces catégories qui alimentent la majorité du membership des diverses associations qui représentent ces secteurs. Pour les autres, on privilégiera le regroupement sectoriel ou professionnel ou encore le groupe d'appartenance.

Ce premier coup d'oeil sur le nombre, le statut et les fonctions des éducateurs d'adultes au Québec nous a permis de constater qu'il existe une déscolarisation effective de ce rôle et qu'elle est plus importante qu'on pourrait le croire de prime abord. Cependant, si les éducateurs d'adultes en milieu scolaire apparaissent moins nombreux à côté de ceux des autres secteurs, il n'en demeure pas moins qu'à eux seuls ils génèrent le volume d'activités le plus important, abstraction faite toutefois de la formation autonome (autodidaxie).

Ces dernières remarques nous amènent maintenant à examiner dans une perspective de transformation des approches pédagogiques, les fonctions des éducateurs d'adultes, leur formation initiale, leur perfectionnement et leur statut. Nous aborderons, enfin, le cas du perfectionnement des maîtres de l'enseignement « régulier ».

En milieu scolaire, on trouve:
— l'Association québécoise des formateurs d'adultes: environ 350 membres.
— Certains syndicats ont une section particulière pour les éducateurs d'adultes.

4.4.2 Des pratiques pédagogiques à faire éclore et la nécessaire et difficile émergence d'un rôle

Accepter l'idée d'éducation permanente, c'est briser le monopole éducatif des périodes initiales (enfance et adolescence), mais c'est ***briser*** aussi dans une large mesure ***le monopole professionnel des enseignants***... Si l'éducation devient permanente, chacun à tour de rôle peut être formateur et formé, si les besoins d'éducateurs, d'enseignants, d'animateurs et de formateurs se démultiplient, ne faudra-t-il pas en venir à se demander si ces métiers doivent demeurer des métiers permanents, définitifs... L'éducation permanente pour de multiples raisons ne devrait-elle pas ***provoquer l'introduction de la mobilité*** sociale et professionnelle dans les castes figées du corporatisme enseignant, ruiner les routines, créer des insécurités fécondes ?

Source : J. Rovan, « Faut-il avoir peur de l'éducation permanente ? », *Éducation permanente*, 1969, no 1, p. 83.

En éducation des adultes, nous l'avons vu, le développement du potentiel humain s'appuie sur la formation de base et l'autoformation des adultes. Dans une perspective d'éducation permanente, les approches pédagogiques appliquées en éducation des adultes, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, doivent tenir compte de l'expérience, du vécu, de la situation et des capacités d'autodéveloppement des adultes. C'est là déjà une réalité vigoureuse, notamment en ce qui concerne l'autodidaxie et l'éducation populaire autonome.

Si l'éducateur d'adultes a toujours sa raison d'être, même dans un contexte d'autoformation, ce ne peut être qu'à travers une modification du rôle même d'éducateur, et ce, dans une perspective d'éducation permanente. Que les éducateurs interviennent auprès des jeunes ou des adultes, dans ou hors de l'école, leurs pratiques pédagogiques sont appelées à se transformer dans le sens du décloisonnement des formations, de l'ouverture à l'expérience des adultes, de l'alternance entre la théorie et la pratique, et d'une conscience aiguë à l'égard des finalités sociales, économiques et culturelles de l'éducation. Non plus agent d'adaptation ou de reproduction, l'éducateur sera davantage un agent de changement qui aura pour principale tâche de soutenir l'adulte ou le groupe dans son processus d'apprentissage. Cela vaut aussi pour les jeunes, à cette nuance près que l'éducateur qui intervient auprès d'eux doit tenir compte que ceux-ci ont encore à développer, par eux-mêmes, leurs propres acquis et leurs expériences de vie.

Certes, les ressources particulières du groupe ou de l'individu ne leur fournissent pas toujours les outils nécessaires à leur apprentissage. De même, l'autodidacte doit souvent recourir à des livres, des disques, ou à divers types de ressources physiques ou humaines (par exemple, banque de données) pour poursuivre la démarche personnelle qui l'amène aussi à devoir s'informer régulièrement sur la qualité des ouvrages consultés ou sur la pertinence des moyens choisis pour parvenir à ses objectifs.

L'évolution des exigences reliées à l'emploi, les résultats des recherches scientifiques, les changements dans les situations de vie sont autant de conditions susceptibles d'engendrer des retards chez les individus ainsi qu'un besoin d'actualiser leurs connaissances ou de modifier leurs attitudes. Dans tous ces cas, les éducateurs ont un rôle clé à jouer car leurs interventions surviennent à un moment particulier de la vie d'un individu ou d'un groupe. Les interventions des éducateurs peuvent donc contribuer à multiplier l'impact de ce moment et à ouvrir d'autres horizons, tout comme ils peuvent aussi bien récupérer, annihiler ou éteindre la flamme à peine allumée.

Dans un tel contexte, le rôle de l'éducateur consiste donc à favoriser, directement ou indirectement, par la mise en place d'un environnement éducatif adéquat, le développement d'un processus intégré et autonome d'apprentissage et la poursuite d'objectifs délibérément recherchés par le jeune ou l'adulte, individuellement ou en groupe. Ce rôle traduit l'unité du processus éducatif.

Quelques définitions des fonctions de l'éducateur d'adultes.
Le formateur d'adultes en milieu scolaire est un intervenant social dont le rôle est de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage (intellectuels, techniques, humains, sociaux) fixés par l'adulte — individuellement et/ou en groupe — par la création de conditions favorables à cette fin. Il permet ainsi à l'apprenant adulte d'être son propre agent de changement dans une perspective d'éducation permanente.

Source : G. Pineau et C. Solar, *Une place au soleil pour les formateurs d'adultes*, Rapport des journées d'étude sur les rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec, Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal, 1980.

L'éducateur d'adultes est un individu qui sait se situer dans cette société informatisée qui est la nôtre, qui cherche à s'y épanouir et qui désire aider les adultes à s'adapter à leur milieu et surtout à devenir des agents de changement, capables de mieux comprendre le monde technique, social, culturel qui les entoure, d'agir sur les structures dans lesquelles ils vivent et de les modifier.

Source : Direction de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, *Mémoire à la C.E.F.A.*, mars 1981.

Pour désigner ce rôle émergent, plusieurs voient en l'éducateur un « facilitateur » ou un « animateur pédagogique », que cet éducateur travaille seul ou en équipe. Dans cette optique, on ne doit plus limiter le rôle des éducateurs uniquement à la fonction d'enseignement, mais l'élargir à celles de planification, d'administration, de conseil, d'assistance ou de soutien, d'intervention éducative directe, de recherche, d'orientation, d'évaluation, d'animation, etc. Ces fonctions ne s'exerceraient pas toutes à la fois mais, au cours de sa carrière, un éducateur pourrait être appelé à pratiquer plusieurs d'entre elles. Pour ce type d'éducateur, l'acte d'apprendre est plus important que l'acte d'enseigner, et son enseignement devient une intervention qui facilite l'apprentissage. Cet enseignement a alors comme objectifs : l'épanouissement et l'autonomie des adultes, leur participation active, et leur engagement conscient dans la vie sociale en général.

Cette approche a amené un certain nombre de définitions des fonctions de l'éducateur, lesquelles s'inspirent de cette problématique. Parmi celles-ci, il convient de mentionner celle qui fut proposée par le Conseil de l'Europe il y a quelques années : *La « fonction » d'éducateur devrait s'enrichir de rôles nouveaux tout en conservant certains aspects traditionnels : on peut prévoir que certains « éducateurs » joueront un rôle « d'apporteurs de matière », d'experts susceptibles de répondre à des demandes précises des groupes. Certains pourraient être utilisés le mieux à temps partiel, tout en restant impliqués dans les circuits professionnels. D'autres éducateurs se consacreraient à l'aide pédagogique permanente aux groupes et à la guidance des personnes. Enfin, des fonctions d'organisateurs, de concepteurs de programmes et d'unités capitalisables, de réalisateurs de systèmes multi-media apparaîtront vraisemblablement ; des fonctions pédagogiques « d'auxiliaires » (des instructeurs ou des assistants) deviendront nécessaires en fonction de la diversité et de la flexibilité des groupes (cf. l'Open University britannique).*[19]

Cette définition des fonctions de l'éducateur implique une modularisation de la tâche professorale à travers un travail d'équipe, qui permettrait une polarisation différente des intérêts de chaque éducateur ou professeur selon ses aptitudes. Cette façon de concevoir les fonctions de l'éducateur n'est pas confinée au seul bassin des éducateurs d'adultes mais s'appliquerait aussi aux éducateurs des jeunes. Ainsi, on peut aisément conclure qu'une telle définition des fonctions de l'éducateur amènerait un éclatement de la fonction professeur-chercheur qui est à la base du modèle dominant de l'enseignant au niveau universitaire.

Cette définition que fait le Conseil de l'Europe des fonctions de l'éducateur est intéressante dans la mesure où elle favorise un système organisationnel ouvert. Dans ce système, ce seront tantôt les jeunes ou les adultes qui se feront les définisseurs de leur besoins éducatifs et qui, conséquemment, entreprendront une démarche autonome de formation et **demanderont** des services pédagogiques ou autres pour soutenir celle-ci. Ou bien, ce seront les institutions sociales qui, à la lumière de priorités collectives ou de l'évolution des exigences du travail ou de la vie sociale, **offriront** des activités de formation. De plus, cette définition permet de concevoir, dans le cas de l'éducation des adultes, l'existence et la pertinence d'éducateurs qui auraient un rôle ad hoc pouvant s'intégrer au travail d'un noyau permanent d'éducateurs.

Ces distinctions sont importantes car l'intervention d'un éducateur dans un contexte de demande de formation n'évoluera pas comme dans un contexte d'offre de formation. Dans un contexte de demande, l'autonomie des apprenants est le point de départ de la démarche éducative. L'éducateur doit donc la respecter comme telle, alors que, dans un contexte d'offre, l'autonomie des adultes peut être le point d'arrivée de l'activité éducative, si en cours d'activité l'éducateur a su se rendre « superflu ». Dans un cas comme dans l'autre, l'éducateur et l'apprenant participent à toutes les étapes du processus éducatif, y compris celle de la définition des besoins.

Ce système **ouvert** et **interactif**, dans lequel les éducateurs seront appelés à évoluer, correspond déjà à certaines pratiques pédagogiques qui ont cours en éducation populaire où le travail en équipe, la guidance personnelle et collective, les rôles d'apporteur de matières et d'animateur pédagogique sont assumés pas les formateurs du milieu. Par contre, il faut bien le reconnaître, les pratiques pédagogiques des éducateurs du milieu scolaire restent majoritairement centrées sur l'enseignement, à savoir sur l'organisation des champs de connaissance, des disciplines et des façons de les transmettre. Ces pratiques évacuent ou marginalisent d'autres fonctions, comme le soutien aux processus d'apprentissage fondés sur l'expérience, le vécu et la situation des jeunes et des adultes.

À ce stade-ci, il est donc utile de faire état du contexte et du milieu dans lesquels les éducateurs d'adultes exercent leurs pratiques pédagogiques. Dans une prochaine section, nous verrons ce qu'il en est, sous l'angle de la recherche et du perfectionnement.

Une pédagogie interactive qui part du vécu, de l'expérience, ainsi que de la situation des adultes, et dont l'objectif est la maîtrise des changements dans le but de promouvoir le développement du potentiel humain, ne peut s'élaborer en dehors du contexte social, économique et culturel, dans lequel elle doit évoluer. Maintes fois, ce contexte sera défini à partir de l'évolution de la société, et c'est dans ce cadre qu'on y situera une pédagogie de l'adaptation et de la reproduction. Pour notre part, loin de faire abstraction de ce contexte évolutif de la société, nous avons voulu aussi orienter et qualifier le développement du potentiel humain généralement basé sur une interaction entre la démocratisation de nos sociétés et l'autodétermination des individus et des groupes, ainsi que sur une interaction entre la formation de base et les apprentissages autonomes en éducation des adultes. Dès lors, on peut se demander si le contexte social, économique et culturel actuel conditionne positivement ou négativement l'émergence, chez l'éducateur, d'un rôle pédagogique interactif évoluant dans un système ouvert.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons dégagé les principaux éléments de la conjoncture sociale, économique et culturelle actuelle : crise des valeurs, récession économique, accentuation des disparités régionales et des inégalités sociales, augmentation du nombre de femmes sur les marchés de travail, accroissement des emplois à temps partiel, accentuation des pluralismes socioculturels, pénurie de main-d'oeuvre qualifiée, persistance des taux de chômage et d'inflation élevés, baisse de la productivité accompagnée d'une hausse de la concurrence, etc. La réunion de ces divers éléments n'implique nullement le fait que de nouvelles valeurs, plus humaines et solidaires, soient susceptibles de surgir dans notre société et que de nouveaux liens entre travail, éducation et loisir se tissent nécessairement au profit de tous. Il ne va pas de soi, en effet, que les difficultés actuelles connaîtront un dénouement démocratique.

Mais rien ne permet encore de prédire le sens de cette évolution. Que les relations traditionnelles entre le travail et la culture soient actuellement dans un processus de modification, cela ne fait aucun doute. Le rôle de l'éducateur s'orientera-t-il vers l'élitisme, le professionnalisme, l'autoritarisme et le renforcement des monopoles du savoir ? Ou bien, ira-t-il vers une plus grande démocratisation, le partage du savoir et l'alternance des rôles entre enseignant et enseigné ? On peut tout imaginer. Cependant, un point de ralliement se dégage de l'analyse de cette conjoncture : tous s'entendent pour souligner la nécessité de l'innovation et de la créativité dans le contexte actuel.

Pour ce faire, certains privilégieront la formation d'experts ou de spécialistes des méthodes d'enseignement individualisé, ainsi que la promotion individuelle de ceux et celles qui, de façon quasi immédiate, peuvent contribuer aux progrès de l'entreprise ou atteindre un haut niveau de performance dans le domaine où ils oeuvrent. Cette approche, en apparence « efficace », a pour effet d'accroître le vide entre les postes non qualifiés et les postes de haute technicité. D'ailleurs, c'est là une des principales conclusions des études portant sur les transferts technologiques dans les pays du tiers-monde : en dehors d'un environnement immédiat, l'impact de la technologie est presque nul, car le reste du pays et de la population n'a pas les infrastructures ni une formation suffisante pour assurer des retombées et la diffusion du savoir technique. Les mêmes raisonnements peuvent être tenus dans des domaines tels que la culture, le loisir, le sport, etc.

À l'opposé, il en est qui privilégieront une approche spontanée ou locale de l'innovation et de la créativité. Dans cette optique, on se rappellera le succès des « boîtes à suggestions » dans les entreprises américaines et des cercles de qualité dans les usines japonaises ou les appels au non-conformisme des penseurs ou des chercheurs et à la créativité des ouvriers et des ouvrières. Cette approche, qui a déjà obtenu certains résultats positifs, ne peut atteindre un niveau de généralisation que dans la mesure où on peut mal concevoir comment le « spontanéisme » ou le « localisme » peuvent disposer de questions complexes impliquant divers secteurs de la société et relevant de priorités sociales (pénurie de main-d'oeuvre qualifiée, recherche sur le cancer, etc.) ou de problèmes tendant à s'internationaliser (pluie acide, alimentation, économie d'énergie, etc.).

L'une et l'autre de ces conceptions véhiculent une vision pédagogique de l'éducateur d'adultes, tantôt élitiste et mécaniste, tantôt non-conformiste et libertaire. Cependant, le contexte social, économique et culturel dans lequel nous vivons appelle plus que jamais une approche interactive et systémique. En effet, le contexte actuel nous suggère de cerner davantage le type de développement que nous souhaitons pour les dix ou vingt prochaines années et, conséquemment, de définir comment la formation pourra répondre aux projets individuels, collectifs ou politiques qui en découleront.

Cette perspective interactive et systémique suggère aussi un rapprochement des termes : on ne saurait séparer l'innovation et la créativité de la diffusion et de l'implantation de celles-ci. Ainsi, on ne peut concevoir comment une société peut se tourner vers l'innovation et la créativité sans une formation de base et une actualisation constante des connaissances, des habiletés et des attitudes pour tous les adultes de cette société.

Le type d'éducateur, que suggère cette orientation face au contexte actuel, est un agent de changement. Cet éducateur vise non pas à adapter les adultes à l'évolution sociale mais s'inscrit plutôt dans un processus d'autodéveloppement et de prise en charge de ces changements par les adultes eux-mêmes. Sa pédagogie est essentiellement souple et adaptée au projet de l'individu ou du groupe concerné. Sa pratique ne se limite pas à transmettre un type déterminé de préparation professionnelle, mais veut plutôt encourager l'initiative sociale, économique et culturelle. Conséquemment, la formation

En 1969, M. Lionel Gaudreau, alors directeur de la recherche au Cégep de Jonquière, participait à un colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et déclarait : "Notre problème est la recherche des formes d'apprentissage et d'enseignement des techniques permettant aux travailleurs, à tous les niveaux, de s'adapter facilement au progrès des techniques et même d'y contribuer. Un enseignement moderne des techniques devrait réduire les obstacles au progrès, exorciser la routine et l'ignorance, développer la curiosité pour tout ce qui est nouveau, donner le sens de la diversité des solutions, entraîner les esprits à la créativité, stimuler l'imagination, éduquer l'esprit critique. Il devrait donner au technicien, et même à l'ouvrier qualifié, le souci d'accomplir son progrès personnel et de maintenir sa pensée jeune et vivante pendant toute sa carrière.

Source : R. Paris, R. Rochon, *Le tiers monde scolaire, éléments de réflexion sur l'enseignement technique et professionnel au Québec*, Association canadienne de la formation professionnelle, 1983, p. 61.

Quatre fonctions se dégagent du profil d'un formateur en entreprise. Tout d'abord, celle d'instructeur qui, comme telle, est la relation directe d'aide à l'apprentissage. Ensuite, celle de concepteur qui consiste à analyser les besoins, élaborer des objectifs, choisir des stratégies et le matériel pédagogique, adapter les programmes et évaluer les apprentissages. Troisièmement, celle de consultant, que l'on identifie aussi aux fonctions de personne-ressource et de facilitateur, qui consiste à intervenir dans la résolution de problèmes, de conflits, les diagnostics organisationnels, la consolidation d'équipes, l'assistance aux gestionnaires pour l'analyse de problèmes de rendement, etc. Quatrièmement, celle de gestionnaire qui consiste à mettre en valeur les ressources du service s'il y a lieu, surveiller la gestion des programmes offerts, établir des liens avec les autres services ou secteurs de l'entreprise et administrer son propre secteur. Ces fonctions peuvent varier selon la taille et le secteur de l'entreprise.

d'éducateur, agent de changement, porte, entre autres choses, sur l'acquisition de capacités de lecture et d'interprétation des tendances socio-économiques d'une réalité locale, régionale ou sectorielle, et aussi sur l'amélioration de la capacité de percevoir ses propres besoins de formation et de qualification, ainsi qu'à réagir de façon appropriée. La formation d'un tel éducateur passe donc par l'existence d'un lien permanent et nouveau entre son activité professionnelle et sa propre formation. Elle passe aussi par l'aptitude et l'entraînement au travail d'équipe, là où doivent cohabiter plusieurs champs de compétence.

L'éducateur des dix ou vingt prochaines années est appelé aussi à évoluer dans le cadre d'une restructuration profonde des liens unissant le travail, le loisir et l'éducation. Selon toute probabilité, il y aura une diminution du temps consacré au travail et, par conséquent, cela crée déjà la possibilité d'une interrelation accrue entre les temps de travail rémunéré, de loisir et de formation, à tous les moments de la vie.

Cette situation pose un problème d'éducation à la créativité. Pour plusieurs adultes, en effet, le loisir spectacle succédait souvent au travail aliénant. Une réduction du temps de travail aurait pour effet, dans ces cas-là, d'accentuer les formes de passivité sociale. Le temps libre ne se conçoit pas sans les outils pour l'occuper. En ce sens, l'éducateur d'adultes ne pourra confiner ses interventions aux seules habiletés et connaissances techniques, il devra aussi aborder les attitudes et valeurs, de façon explicite, faire place au vécu, à l'expérience et à la culture des apprenants. De plus, il devra favoriser et composer avec toutes les formes d'autoproduction et d'auto-organisation que les apprenants jugeront bon de se donner.

4.4.3 La formation initiale, le perfectionnement continu et la recherche en éducation des adultes

La transformation de l'image et des pratiques à caractère scolaire de l'éducation passe, nous l'avons vu, par la valorisation des apprentissages autonomes et des activités éducatives reliées à la promotion collective, ainsi que par la valorisation du vécu, de l'expérience et des acquis des adultes. Une telle conception du rôle de l'éducateur d'adultes, oeuvrant dans un système ouvert et interactif, conditionne fortement le genre de formation et de perfectionnement qui présidera à la formation continue de ceux-ci. Cette démarche remet en cause l'image de l'éducateur en tant que « détenteur du savoir » et propose un nouveau rôle, davantage axé sur l'aide à l'apprentissage.

Peut-on parler de formation initiale, en ce qui a trait aux éducateurs d'adultes, quand on connaît les multiples champs où beaucoup d'entre eux acquièrent une formation initiale « sur le tas » : militant syndical, animateur, moniteur, bénévole, cadre d'entreprise, etc. ? À toutes fins utiles, il n'existe pas un profil unique d'éducateurs d'adultes, et il ne peut pas exister une façon unique de former les éducateurs d'adultes.

Il devient donc difficile de parler de « formation initiale » des éducateurs, car les formations de premier cycle universitaire, qui leur sont actuellement destinées, sont déjà, pour la plupart d'entre elles, une forme de perfectionnement et le complément d'une pratique déjà existante. D'ailleurs, la plupart du temps, l'on fait de cette pratique un préalable à leur admission. C'est donc avec ces réserves que nous parlerons de formation initiale.

4.4.3.1 La formation initiale

Dans une perspective d'éducation permanente, l'éducation des adultes invite à une restructuration du système éducatif existant. En ce sens, elle cherche à développer toutes les possibilités de formation, dans et hors du système éducatif formel. Dans cette optique, la formation initiale des éducateurs d'adultes ne devrait pas déboucher sur un monopole scolaire, mais utiliser **l'ensemble** des possibilités éducatives de notre société.

Ainsi, l'éducation des adultes est un champ de pratique dont on doit reconnaître l'autonomie et le caractère particulier. Situé au confluent de plusieurs disciplines, ce champ de pratique devient lentement un champ du savoir constitué, et l'on reconnaît de plus en plus l'importance d'y acquérir une formation afin d'y travailler plus efficacement.

La formation initiale des éducateurs d'adultes, à partir d'un cheminement « académique », constitue, sans doute, une voie possible de transformation des approches pédagogiques. Elle doit être un processus de production des nouveaux savoirs. Elle doit faire une place importante à l'éducation mutuelle, s'accompagner d'un système d'auto-évaluation permanente, être centrée sur une approche globale visant à développer la maîtrise et les pratiques méthodologiques, faire large place aux entraînements pratiques.

Cependant, la formation de ces éducateurs ne peut pas être abordée seulement de façon pédagogique: l'évolution du contexte social et le développement des formations dans une perspective d'éducation permanente font en sorte que cet aspect d'une politique d'éducation des adultes ne peut prendre de sens qu'à la lumière des choix politiques et idéologiques qui le sous-tendent.

Universités francophones du Québec dispensant un certificat de premier cycle en éducation des adultes :
Université Laval
Université du Québec à Chicoutimi
Université du Québec à Rimouski
Université du Québec à Montréal
Université de Montréal

Il est impérieux que, dans le contexte actuel, où l'évolution sociale ira en s'accélérant et suscitera une demande accrue de formation, cette formation devienne un outil pertinent de ce changement social. À cet effet, l'éducation des adultes ne doit pas être là pour dissimuler les problèmes et les enjeux liés aux changements, ou pour adapter, de façon passive, les adultes à ceux-ci.

L'éducateur d'adultes occupe donc un terrain stratégique et se situe entre les objectifs de reproduction du système social et les besoins et aspirations des adultes avec lesquels il est directement en contact. Dans un tel contexte, la formation initiale des éducateurs — qu'ils soient déjà des praticiens ou des enseignants ayant une formation dans une autre discipline « académique » — ne peut pas être neutre, leur travail se situant au coeur même d'un processus conflictuel où, finalement, le premier et le dernier responsable est l'adulte lui-même, l'éducateur étant là pour lui permettre d'acquérir la maîtrise des connaissances et habiletés susceptibles de l'aider à résoudre ses problèmes.

La Commission croit donc que la formation initiale de ces éducateurs doit déjà se dérouler de façon concomitante avec ce qui se pratique en éducation des adultes et, conséquemment, s'articuler autour de programmes décloisonnés et transdisciplinaires, dans lesquels les stages pratiques et les projets de formation autonome ont une grande importance. Cette formation ne doit pas, non plus, devenir obligatoire, ni être la voie unique d'accès au rôle d'éducateur d'adultes.

4.4.3.2 Le perfectionnement continu

Plus que leur formation initiale, le perfectionnement continu des éducateurs d'adultes apparaît comme un élément clé, si l'on veut faire éclore de nouvelles pratiques pédagogiques en éducation des adultes et supporter les pratiques positives en cours. De même, si la formation initiale concerne, pour le moment, un nombre relativement réduit d'éducateurs, le perfectionnement, quant à lui, regroupe déjà un ensemble diversifié d'éducateurs provenant de divers champs de pratique de l'éducation des adultes. Cette caractéristique en fait un terrain d'intervention prioritaire.

Le perfectionnement, contrairement à la formation initiale des éducateurs d'adultes, rejoint une clientèle qui possède déjà un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'expériences acquises à travers les divers cheminements qui mènent à être éducateurs d'adultes. Cette clientèle pratique ce rôle, la plupart du temps, à l'intérieur d'une organisation.

Le perfectionnement étant un moyen qui appartient non pas à l'institution scolaire mais à l'ensemble d'une organisation et dont l'objectif est généralement de combler certaines insuffisances du personnel en vue d'une meilleure réalisation des tâches reliées à leurs fonctions, l'identification d'un besoin de perfectionnement se doit d'être un processus interne à l'organisation, ce qui n'exclut pas, bien sûr, le recours à des ressources externes pour le satisfaire et l'implication active et volontaire des personnels visés.

Ce perfectionnement doit donc être intégré.

- Il est intégré à des projets. A ce titre, il est essentiellement UTILE à la réalisation d'un projet. On en prévoit les effets avant, on en voit les effets après, et on réinvestit ces effets dans l'action. Un perfectionnement sans effets réinvestis est une erreur à éviter.
- Il est intégré à une problématique d'encadrement des éducateurs. Il est une étape ou un élément d'encadrement, au même type que le recrutement, la sélection, l'accueil, le support, l'évaluation...
- Il est intégré pédagogiquement, c'est-à-dire qu'il fait appel à des moyens variés choisis selon leur pertinence par rapport aux besoins. Une même action peut comprendre des réunions de travail, des sessions d'apprentissage formel, des réunions de support, de la consultation.
- Il intègre diverses « catégories » de personnel touché par la réalisation d'un même projet, souvent à des titres divers. Car la pédagogie n'est pas la seule affaire des éducateurs.
- Il intègre des ressources variées: ressources spécialisées, conseillers pédagogiques, administrateurs ou éducateurs locaux.

Le perfectionnement ainsi conçu rejoint plusieurs aspects fondamentaux de la formation sur mesure. Il n'est pas normatif et il n'est pas obligatoire. Il vise davantage à satisfaire les besoins d'aide à l'apprentissage, de support pédagogique et de mise à jour professionnelle exprimés par les éducateurs d'adultes, non pas l'accumulation de crédits ou de certificats de toutes sortes. C'est dans cette optique que le milieu de l'enseignement, notamment le niveau universitaire, devrait être mis en situation de service et de support au perfectionnement, et offrir des programmes souples (capsule, module, etc.) adaptés aux besoins exprimés sur le terrain et en cours d'emploi par les éducateurs et leurs organisations.

Des modèles semblables de perfectionnement ont déjà été expérimentés dans le réseau des commissions scolaires et des cégeps par l'Équipe de l'aide au développement (E.A.D.) de la D.G.E.A., dont les réflexions ont alimenté plusieurs actions de perfectionnement de ces réseaux (pédagogie de la responsabilité pour les chômeurs, modèles propres à l'enseignement individualisé, méthodes pédagogiques en alphabétisation, style d'enseignement en éducation populaire, façon d'apprendre en formation professionnelle, etc.).

L'U.Q.A.M. créait, en 1976, le baccalauréat en enseignement professionnel qui se caractérise par son ouverture ; c'est un programme individualisé, adapté aux besoins de la clientèle et dont une grande partie (stages, projets, etc.) se déroule dans les laboratoires des polyvalentes ou en milieu de travail.

Parmi les expériences positives dans le domaine du perfectionnement des éducateurs d'adultes, il faut aussi mentionner l'apport du modèle PERFORMA (perfectionnement des formateurs) de l'Université de Sherbrooke et du nouveau certificat en enseignement professionnel de l'U.Q.A.M., l'un et l'autre ne s'adressant pas exclusivement aux éducateurs d'adultes.

PERFORMA, dont les débuts remontent à 1973, offre un perfectionnement en cours d'emploi qui s'inscrit dans la perspective des besoins situationnels des enseignants du niveau collégial. C'est un modèle de perfectionnement basé sur la formation sur mesure, où l'on privilégie une pédagogie de situation, différente d'une pédagogie centrée sur le savoir disciplinaire. Le modèle de perfectionnement PERFORMA vise à entrainer des changements institutionnels et se développe selon les exigences d'un programme de recherche-action : *Si la recherche permet de mieux engager l'action, l'action en retour valide la recherche et ses principes. Les professeurs désirent une grande rigueur dans les démarches de perfectionnement. Formés à la recherche, ils exigent que les activités soient à la fois près de leur vécu et à la fois enrichissantes et rigoureuses. Le chercheur dans le modèle PERFORMA se distingue de celui auquel les universités nous ont habitués.*

Le programme, rattaché au modèle PERFORMA, est un programme ouvert, dont la cohérence tire ses origines davantage des besoins et des attentes des éducateurs que d'un ensemble de connaissances déterminées à l'avance. En cela, il s'inspire directement de principes propres à l'éducation permanente.

La Commission croit que ce modèle pourrait avantageusement être étendu aux autres niveaux et à d'autres réseaux ; par exemple, il pourrait servir à la mise à jour des connaissances des formateurs en entreprise ou des bénévoles etc.

Dans les **entreprises**, le perfectionnement continu peut prendre plusieurs sens, selon que l'on considère l'entreprise comme un lieu de formation ou bien que l'on considère les besoins de perfectionnement des formateurs en entreprise. Ces deux angles d'approche peuvent varier selon la taille, le secteur et le statut de l'enteprise.

En tant que lieu de formation, l'entreprise reste l'endroit par excellence où les enseignants en formation professionnelle peuvent mettre à jour la connaissance qu'ils ont de leur métier. En effet, l'entreprise est un lieu privilégié de formation, en ce qui concerne l'évolution constante des méthodes de travail, des techniques et des équipements. De plus, les stages en entreprise d'enseignants en formation professionnelle bénéficient aussi à l'entreprise car les enseignants peuvent, à leur tour et la connaissant mieux, lui fournir un support pédagogique à ses activités de formation, support que la petite entreprise peut difficilement s'offrir.

En ce qui concerne les besoins de perfectionnement des formateurs en entreprise, il faut distinguer les formateurs occasionnels de ceux et celles dont c'est la carrière. Plusieurs études portant sur les enseignants occasionnels du secteur public de l'enseignement professionnel concluent qu'il faut cesser d'attendre de ceux-ci des performances pédagogiques auxquelles ils ne sont pas préparés. Ceci tient, entre autres, du fait que ces enseignants

sont souvent recrutés sur la base des compétences techniques acquises en cours d'emploi. La prise en charge de la responsabilité pédagogique par un conseiller ou un éducateur, dans les divers lieux de formation est dans ce cas, indispensable. Ces conseillers ou éducateurs peuvent fournir un encadrement aux enseignants occasionnels et intervenir auprès de ceux-ci, dans le cadre même de la situation de formation, afin d'augmenter la qualité de leurs interventions pédagogiques. Cette problématique, propre aux enseignants occasionnels du secteur public de l'éducation, peut s'appliquer, selon l'analyse de chaque cas, aux formateurs occasionnels qui font de la formation en entreprise.

Dans le cas du perfectionnement des spécialistes de la formation en entreprise, il faut tenir compte de leurs multiples profils de formation. Ainsi, certains auront acquis leur compétence à partir d'un profil de formation académique (par exemple, andragogie, technologie de l'éducation, baccalauréat en enseignement professionnel, etc.) mais, le plus souvent, ils sont devenus formateurs parce qu'ils étaient des gens compétents dans le métier qu'ils exerçaient. Les besoins de perfectionnement de tels formateurs peuvent être multiples : connaissances des méthodes et des modèles d'apprentissage, évaluation de leur pertinence dans le cadre de projets de formation, connaissances des ressources du milieu, etc.

Ces besoins de perfectionnement sont actuellement pris en charge de diverses façons : rencontre dans les associations professionnelles, cours d'appoint dans les universités, rencontres de travail, etc. Depuis quelques années, certaines universités[illegible] ont commencé à offrir des programmes modularisés pour les formateurs en entreprise. Si de tels programmes devaient prendre leur essor au Québec, ils pourraient servir à développer les fonctions d'animation de groupes de travail, de conseil, d'orientation et de « guidance », dans l'optique où le perfectionnement des formateurs en entreprise doit contribuer à l'élargissement de la formation destinée aux employés.

Dans le secteur de la **vie associative**, nous avons vu que les pratiques pédagogiques logent à l'enseigne de la formation autonome. Dans ce contexte, le perfectionnement des formateurs se moule à cette dynamique d'ensemble. Il se fait souvent dans le cadre du groupe d'appartenance et fait intervenir, depuis quelques années, via divers protocoles d'entente, des ressources ad hoc provenant du milieu de l'enseignement. C'est un modèle de formation que la Commission trouve intéressant car il est en interaction constante avec le milieu et échappe à la dynamique souvent sclérosante des programmes prédéterminés. En ce sens, ces nouvelles pratiques pédagogiques devraient recevoir un statut et un financement leur permettant de survivre.

Dans les **secteurs public et parapublic**, le perfectionnement des gens, qui à divers degrés ont une fonction d'éducateur auprès des adultes, a fait l'objet de nombreuses investigations, ces dernières années. C'est le cas, entre autres, des techniciens en tourisme[illegible], des bibliothécaires[illegible], des cadres sportifs[illegible], des travailleurs de musées[illegible] et des travailleurs du loisir en général[illegible]. L'émergence du professionnalisme chez plusieurs catégories de ces travailleurs, combinée à la mise en place de multiples programmes de formation initiale dans les universités et cégeps (animation, bibliothéconomie, muséologie, travail social, éducation physique, etc.), ont fait en sorte que ce secteur d'activités regroupe une majorité d'éducateurs ayant un profil académique. En effet, les travailleurs rémunérés de ce secteur ont, en général, un niveau de scolarité initiale assez élevé.

Cette situation ne va pas sans problème. D'une part, bon nombre d'entre eux se trouvent au coeur de plusieurs projets d'autoformation des adultes (par exemple, autodidaxie, regroupements communautaires), mais leur situation d'employés de l'État les amène souvent à administrer des programmes déjà définis avec précision. D'autre part, ces éducateurs rémunérés ont à collaborer avec de nombreux bénévoles qui, comme plusieurs d'entre eux, assument des tâches de formation, à divers degrés, auprès des adultes. Les problèmes de cohabitation entre des travailleurs professionnels et des bénévoles ayant le plus souvent une expérience acquise par la pratique et les impératifs et contraintes des secteurs public et parapublic peuvent être atténués par une orientation adéquate des programmes de perfectionnement.

À maintes occasions, dans les sections précédentes, nous avons souhaité une revalorisation des fonctions d'animation, de support pédagogique et d'aide à l'apprentissage. Là comme ailleurs, le travail en équipe, notamment avec les bénévoles, et l'ouverture aux projets des adultes restent à la base d'un perfectionnement qui se doit d'aider les travailleurs, rémunérés ou non, à réaliser leurs tâches. Ce perfectionnement pourrait intégrer à la fois les bénévoles et les travailleurs rémunérés, en complément à leurs interventions auprès des adultes.

4.4.3.3 La formation des chercheurs

Si la formation initiale n'est pas une voie unique pour la formation d'éducateurs d'adultes, si le perfectionnement appartient davantage à l'organisation et a pour principal objectif de soutenir les éducateurs dans leur tâche, la recherche, quant à elle, doit offrir l'occasion de développer les champs de connaissance qui seront utiles aux éducateurs pour améliorer les méthodes d'intervention, les outils pédagogiques, les approches, les contenus de formation et les styles d'apprentissage des adultes.

Dans ce domaine, le monde universitaire peut jouer, en liaison avec le milieu, un rôle de maître d'oeuvre. En effet, tout en respectant les demandes des gens d'action et leur implication constante à toutes les étapes de la recherche, le professeur d'université peut agir comme personne-ressource qui aide à analyser la réalité, à l'enrichir, et à proposer des pistes d'action, et ce, toujours en respectant les exigences d'une recherche scientifique mais dans une perspective centrée sur l'action.

Dans ce cadre, l'université peut mettre sur pied des programmes de deuxième et de troisième cycles qui serviront, d'une part, à répondre à certains besoins de perfectionnement identifiés par le milieu et, d'autre part, à former les gens qui pourront développer et soutenir la recherche en éducation des adultes. Un tel programme ne devrait pas, cependant, devenir un préalable au droit de pratique en éducation des adultes.

Actuellement, les recherches portant sur les éducateurs d'adultes au Québec varient selon le secteur, les clientèles adultes ou les niveaux d'enseignement dont il est question. Ainsi, une récente recherche[illegible] commanditée par le ministère de l'Éducation notait qu'en formation professionnelle l'intérêt pour des activités de recherche dans le domaine de la pédagogie est très récent. Selon l'étude, plusieurs facteurs expliqueraient ce phénomène : les programmes universitaires formant les éducateurs en enseignement professionnel fonctionnent depuis seulement quelques années ; peu de ressources humaines sont rattachées, sur une base permanente, aux programmes d'enseignement professionnel ; le milieu de la recherche accorde peu de prestige à l'enseignement professionnel ; il existe peu de thèses de maîtrise ou de doctorat en pédagogie de la formation professionnelle. Cette situation serait en voie de se modifier car, depuis un an ou deux, 43 projets de recherche ont été

répertoriés. Cette nouvelle situation correspond à la mise en marche d'un programme du M.E.Q. (P.P.M.E.P.) offrant les ressources financières nécessaires à la réalisation de telles recherches.

Ce plan de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel (P.P.M.E.P.) identifie quatre sujets prioritaires de recherche reliés à *la définition d'un programme de formation pédagogique initiale pour la clientèle issue du marché du travail et qui est désireuse de satisfaire aux exigences minimales de qualification d'un enseignant* :

□ L'adéquation entre la compétence des diplômés de l'école secondaire professionnelle et les exigences du marché du travail en fonction de l'un des objectifs du système éducatif, à savoir former l'homme et le futur travailleur (technicien ou manoeuvre).

□ Le développement d'une didactique générale en fonction des exigences propres de la science et de la technologie.

□ L'évaluation des performances et des habiletés dans la pratique professionnelle d'une technique ou d'un métier.

Le ministère souhaite que l'université participante au P.P.M.E.P. développe un enseignement supérieur en étroite collaboration avec les milieux impliqués dans cet enseignement. Il s'agit donc de développer des didactiques spécifiques relatives aux différentes disciplines de l'enseignement professionnel sans pour cela atteindre tous les profils actuels sous-jacents.

Tout projet de recherche universitaire dans le cadre du P.P.M.E.P. doit mettre en relation les quatre (4) éléments suivants:

□ la discipline d'enseignement
□ la psychologie de l'apprentissage
□ le milieu de l'enseignement
□ le milieu du travail.

Parmi les projets de ce programme du M.E.Q., plusieurs s'inspirent de la conception de la recherche-action, en ce sens que la recherche se lie aux problèmes quotidiens des éducateurs afin d'amener ceux-ci à modifier leurs comportements pédagogiques et d'inciter le milieu de travail à encourager ces nouveaux comportements. Le P.P.M.E.P. n'a pas atteint son développement maximal que déjà se pose le problème d'un mécanisme efficace pour diffuser les résultats de recherche.

Parmi les autres secteurs de production de recherches sur les éducateurs d'adultes, nous avons mentionné à plusieurs occasions les contributions sur le plan du développement pédagogique de l'Équipe de l'aide au développement (E.A.D.) et les divers profils statistiques des éducateurs d'adultes élaborés par la D.G.E.A.

Au niveau universitaire, certaines recherches sont relativement bien connues de bon nombre d'éducateurs d'adultes. Mentionnons celles de la Télé-université, en ce qui concerne le support pédagogique aux éducateurs travaillant dans le domaine de l'éducation à distance, et celles de la section d'andragogie de l'Université de Montréal, qui ont développé considérablement la pensée et la réflexion sur les rôles, les valeurs et les méthodes de l'éducateur d'adultes au Québec, dans les divers secteurs où on le retrouve.

Le Comité des services à la collectivité de l'U.Q.A.M. parraine des activités de recherche menées conjointement avec des organismes tels que la C.S.N., la F.T.Q., Relais-femmes, l'Union des travailleurs immigrants et québécois, l'I.C.E.A., etc. Cependant, ces projets de recherche représentent moins de 10% du budget (de recherche) de l'U.Q.A.M.

Au sujet du secteur de l'éducation populaire autonome, il faut souligner l'apport de l'I.C.E.A., qui a contribué à la systématisation d'une réflexion autour de l'intervention pédagogique en éducation populaire et des rapports sociaux qui devraient la sous-tendre. Cependant, la recherche propre à ce secteur dispose de faibles moyens financiers. Paradoxalement, le principal lieu de production de ces recherches est le milieu universitaire et non pas le secteur de la vie sociale et culturelle lui-même. La généralisation à ce secteur du modèle de recherche-action serait sans doute un moyen privilégié pour corriger cet état de fait et maintenir un certain décloisonnement, au niveau de la recherche, entre les différents milieux de l'éducation des adultes.

A notre connaissance, il n'existe pas ou peu de recherches produites par les entreprises sur les éducateurs d'adultes qui travaillent directement dans ce milieu, exception faite de quelques corporations professionnelles (Chambre des notaires, Ordre des ingénieurs) qui ont examiné leur pratique de formation ces dernières années. Cependant, il ne faudrait pas oublier le rôle que jouent les multiples associations regroupant, à divers titres, des formateurs en milieu de travail. Bien qu'aucune recherche formelle n'ait été produite jusqu'ici, ces associations permettent une circulation et une diffusion des informations, innovations et projets de formation qui sont loin d'être négligeables (par exemple, dîner-causerie, journal d'information, support à des programmes d'autoformation, etc.).

There is a need for the development of teaching techniques specific to older adults. Research on such topics as effectiveness, timing, pacing and sequencing will help in such development. A related need is to understand how to teach the teachers to become adept at utilizing various techniques. The need to understand how human services practionners who receive much of their training through in service activities is especially important.

Source: R. Hiemstra, *Preparing Human Service to Teach Older Adults*, The National Center for Research in Vocational Education, 1980, p. 27.

Ainsi, la recherche sur les éducateurs d'adultes est semblable à la réalité de l'éducation des adultes dans son ensemble. Le milieu scolaire occupe davantage le terrain de la production théorique, alors que les autres secteurs développent une pratique de recherche-action liée à leurs propres besoins. Entre ces secteurs, il y a un cloisonnement horizontal et un certain décloisonnement vertical, si l'on considère que l'université, via certaines expériences, tente d'étudier les pratiques et la situation des éducateurs d'adultes dans une optique de comparaison ou de transdisciplinarité.

De plus, les recherches sur les éducateurs d'adultes qui sont en relation avec certaines catégories d'adultes sont à l'image de l'importance que l'on accorde à ces secteurs. Elles se limitent à quelques recherches sur la pédagogie de l'alphabétisation, sur les personnes handicapées et sur les personnes âgées. Cet aspect de la recherche sur les éducateurs d'adultes apparait comme un tiers monde à développer.

4.4.4 Le statut des éducateurs d'adultes

La question du statut des éducateurs d'adultes se pose avec acuité dans le contexte économique actuel. En effet, les éducateurs d'adultes du milieu scolaire, travaillent, en très grande majorité, à temps partiel et leurs postes sont non protégés. Ils sont actuellement menacés de perdre leur charge de cours en éducation des adultes pour être remplacés par des éducateurs de l'enseignement « régulier ». Cette situation résulte de la dynamique engendrée par la baisse de la natalité, les restrictions budgétaires, les « surplus » d'enseignants et les provisions de conventions collectives à l'éducation des adultes, trop similaires à celles du « système régulier » ou inexistantes.

Devant cette perspective, des intervenants en éducation des adultes suggèrent de stabiliser la situation des éducateurs d'adultes en proposant un droit de pratique basé sur un profil de formation initiale. Bon nombre d'éducateurs d'adultes sont conscients qu'une telle alternative est peu compatible avec la dynamique de l'éducation des adultes. La diversité des voies d'accès, les nombreux champs de pratique et la mobilité entre les fonctions

en cours de carrière ainsi que l'aspect éphémère de certains programmes, incitent à éviter une homogénéisation et une compartimentation hâtives. La Commission croit que le moyen de garantir une stabilité professionnelle aux éducateurs d'adultes ne se situe pas au niveau d'une formation initiale obligatoire et d'un droit de pratique, mais plutôt au niveau des conditions de travail.

La problématique d'un statut de type professionnel pour les éducateurs d'adultes est spécifique au milieu scolaire et aux formateurs en entreprise. Dans ce dernier cas, plusieurs suggèrent la création d'un réseau de spécialistes de la formation des adultes. Cette idée repose, croyons-nous, sur un début d'identification professionnelle, à partir d'un débat qui existe depuis longtemps aux États-Unis. Ce phénomène récent est lié à la création, récente aussi, de services de formation dans les entreprises au Québec. C'est donc dire qu'il existe maintenant un certain nombre d'éducateurs en entreprise pour qui la formation est une occupation à plein temps. Parallèlement, la plupart des universités québécoises ont implanté, ou sont en voie de le faire, des programmes ou des certificats destinés à la formation d'éducateurs d'adultes. Ces facteurs constituent les bases objectives des souhaits de professionnalisation de ceux et celles qui font de la formation d'adultes à plein temps, en entreprise ou ailleurs.

Cette première problématique du statut axé sur la professionnalisation rejoint un bassin d'éducateurs somme toute assez réduit, même en entreprise. Tout au plus dénombrait-on 235 éducateurs d'adultes à temps plein dans les commissions scolaires du Québec en 1979-80 (par rapport aux 11 000 et plus à la leçon). En entreprise, une partie seulement des 6 043 éducateurs d'adultes du personnel régulier de la grande entreprise seraient des formateurs à temps plein. C'est donc dire que la professionnalisation des éducateurs d'adultes rejoint potentiellement des catégories d'éducateurs à temps plein et dont les conditions de travail se comparent déjà avantageusement à d'autres catégories professionnelles.

À l'opposé, plusieurs éducateurs d'adultes ne recherchent pas un statut formel et sont suffisamment valorisés dans leur milieu. Pour d'autres, les préoccupations reliées au statut d'éducateur comme tel sont inexistantes, car la fonction d'éducateur d'adultes est exercée à travers un ensemble d'autres fonctions qui définissent davantage l'individu.

Entre ces deux pôles de professionnalisation et de déprofessionnalisation, il y a un certain nombre d'éducateurs d'adultes regroupés surtout au sein du système d'enseignement public et privé pour qui le statut pose effectivement un problème. Cela tient, entre autres, aux mauvaises conditions de travail qui leur sont faites (temps partiel, aucun avantage social, peu de perfectionnement, peu ou pas d'encadrement, contenus de tâche mal définis, engagement à la dernière minute, etc.). Cette situation a amené un début de regroupement de ces éducateurs d'adultes (fondation de l'Association des formateurs d'adultes du Québec (A.F.A.Q.) en 1981) et leur syndicalisation dans le système public et aussi dans les écoles privées. Au niveau universitaire, les responsables de programme de la Faculté de l'éducation permanente vont même jusqu'à proposer la création, à l'Université de Montréal, d'un nouveau statut différent de celui d'enseignant, de cadre et de professionnel pour les éducateurs d'adultes.

De façon générale, le problème de statut de ces éducateurs d'adultes s'inscrit dans la problématique plus globale du travail à la pige et de la multiplication des postes à temps partiel dans notre société. Il est bon de rappeler que le statut de « temps partiel », apparu au début des années [illegible] l'école sur le milieu, a été largement [illegible] épouser la problématique du « cheap labor » [illegible]

sous-protégés. Mentionnons, d'autre part, que ceux qui choisissent volontairement de travailler à la pige s'accommodent fort bien de ce statut.

La situation charnière des éducateurs d'adultes — parvenus à l'éducation des adultes par des voies diverses et conscients de la dynamique qu'il faut conserver au rôle de l'éducateur d'adultes — se traduit dans les débats de ceux-ci. Ainsi, lors des *journées d'étude sur les rôles et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec*, organisées par la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, les 25, 26 et 27 avril 1980, tout en mettant en avant le besoin d'un statut professionnel innovateur et différenciateur, on a rejeté l'idée d'une corporation.

Le terme « professionnalisation », lors de ces journées d'étude, visait à mettre fin à l'amateurisme et au « missionnariat » qui ont souvent marqué l'éducation des adultes en milieu scolaire au Québec. On y réclamait donc la création d'un statut professionnel définissant le type de compétence, son champ d'application et le type de formation exigée et devant permettre une certaine spécialisation en vue de rendre l'intervention de l'éducateur plus rationnelle et plus efficace. Ce type de professionnalisation semblait vouloir prendre une certaine distance face au syndicalisme et au corporatisme. Dans l'esprit des participants, la professionnalisation était plutôt synonyme de sécurité.

Les participants à ces journées d'étude reconnaissaient que les éducateurs exercent une *profession unique en son genre : par le profil d'entrée, par le champ d'intervention, par les fonctions, par le mode d'intervention* » et admettaient que la professionnalisation, tout comme certaines pratiques syndicales qui se sont développées en réaction à l'organisation et à la centralisation du travail, comporte de sérieux inconvénients puisque, en donnant la sécurité et la stabilité d'emploi, elle risquait de saper le dynamisme et la créativité du rôle de l'éducateur d'adultes. Pour prévenir ceci, on proposait d'introduire des éléments de déprofessionnalisation dans les modèles dominants actuels en évitant le piège de la spécialisation, en gardant un système ouvert, et en se gardant de créer une dépendance professionnelle.

Cet aspect d'un modèle tenant compte à la fois de la professionnalisation et de la déprofessionnalisation et soulevant les dangers de l'un et les limites de l'autre a été développé, par Gaston Pineau, lors de la publication d'un cahier spécial du journal *Le Devoir* portant sur l'éducation des adultes : *C'est pour cela qu'il faut inventer d'autres modèles professionnels en éducation; des modèles qui permettent une véritable alternance entre la pratique et l'enseignement, des modèles qui permettent aux enseignants d'aller pratiquer ce qu'ils enseignent et aux praticiens, aux travailleurs, de pouvoir enseigner ce qu'ils pratiquent. Invention difficile mais peut-être pas impossible. Invention peut-être obligatoire, si la société québécoise veut dépasser la contre-productivité et les lourdeurs des modèles professionnels actuels. Le temps partiel n'est peut-être pas seulement un indice de préprofessionnalisation : il peut être une caractéristique postcorporatiste de modèles professionnels complexes et non linéaires.*

Instaurer l'alternance professionnelle en éducation sans sacrifier la sécurité d'emploi est sans doute le principal défi que les formateurs d'adultes ont à relever. Défi social autant que professionnel qui intéresse tous les adultes.

Ces débats restent ouverts.

La Commission, qui valorise le décloisonnement de la formation et la polyvalence des tâches, craint que le mouvement engagé donne lieu à une spécialisation indue, à un taylorisme de l'éducation et à un professionnalisme étroit.

Inventer, en éducation, d'autres modèles professionnels s'impose certes. Cette dynamique, cependant, ne doit pas être le lot d'une catégorie d'éducateurs seulement. Elle doit concerner les différents intervenants, faute de quoi elle générera d'autres spécialisations, d'autres professions dont l'existence même pourrait dispenser la majorité de modifier sa façon de faire. Tout en rappelant l'importance d'affirmer le caractère spécifique de l'éducation des adultes et celle de protéger, par des conditions de travail décentes, les éducateurs d'adultes en milieu scolaire, la Commission souscrit, dans le cadre d'une dynamique pour transformer les pratiques pédagogiques, à la suggestion de **noyaux d'éducateurs d'adultes permanents,** travaillant en équipe avec les enseignants déjà en place, et auxquels viendraient se greffer de multiples ressources ad hoc.

L'orientation à retenir, pour ces petites équipes d'éducateurs d'adultes engagés à temps plein, serait de développer une fonction élargie, centrée sur les différentes tâches de l'apprentissage plutôt que la segmentation actuelle des tâches en heures de cours, de leçons et de disponibilité. Il importe d'assurer à ces éducateurs la sécurité d'emploi, le perfectionnement, la participation aux instances de l'éducation des adultes et l'utilisation des services. Cela, en fonction des caractéristiques de l'éducation des adultes, voies d'accès multiples, expérience de travail auprès des adultes, compétence reconnue et mobilité entre les fonctions. Enfin, il ne faudrait plus que l'accès à la permanence pour ces noyaux d'éducateurs soit régi par le Règlement no 4 du ministère de l'Éducation qui impose aux éducateurs d'adultes des normes édictées pour les enseignants réguliers.

Finalement, la Commission croit que la situation des éducateurs d'adultes à temps partiel doit faire l'objet d'études spécifiques visant à déterminer les effets d'un tel phénomène sur l'emploi, ses répercussions économiques et sociales et les besoins pédagogiques qu'il soulève.

4.4.5 Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement « régulier »

Dans les sections précédentes nous avons discuté des éducateurs d'adultes, de leur formation, de leur rôle, de leur statut et de leur perfectionnement. La perspective de l'éducation permanente nous incite, dans le cadre d'une politique de l'éducation des adultes, à ne pas oublier les éducateurs qui, actuellement, forment les futurs adultes de notre société, car les objectifs que nous avons formulés pour la formation de base, tout autant que nos propos sur la transformation des pratiques (le décloisonnement des formations, la déscolarisation), visent indirectement le système régulier d'éducation qui doit fournir aux jeunes le maximum d'outils les rendant aptes à l'auto-apprentissage, etc.

Le « apprendre à apprendre » se doit d'être un des objectifs majeurs du système d'éducation permanente que nous visons. Là aussi, existent des relations pédagogiques à repenser, des images et des pratiques à transformer[illegible]. Sans vouloir faire l'exégèse complète des problèmes vécus par les enseignants de l'enseignement dit « régulier », ce qui a déjà été fait dans plusieurs études gouvernementales, la Commission identifie un point névralgique à traiter. Il s'agit de la formation et du perfectionnement des maîtres.

Il faut remonter aux début des années 60 pour comprendre la situation actuelle du perfectionnement des « maitres ». À cette époque, les enseignants, pour la plupart, avaient une faible scolarité et ne jouissaient pas de bonnes conditions de travail. Le gouvernement québécois venait alors de donner le coup d'envoi à la réforme du système de l'enseignement public. Cette réforme exigeait le recrutement rapide de tous ceux et celles qui étaient, à l'époque, en mesure d'enseigner. Dans ce contexte, il fut convenu que le perfectionnement des enseignants serait lié au salaire de ceux-ci, afin que cette incitation matérielle contribue à relever rapidement le niveau de scolarité du personnel enseignant. Cette politique fit l'affaire des universités qui y trouvèrent une clientèle générant un fort volume de formation, à un coût assez bas, compte tenu des subventions que les universités retiraient, d'autre part.

Ainsi, un peu tout le monde y trouva son compte. Les enseignants rehaussaient leur scolarité et amélioraient leur situation matérielle, le gouvernement amenait les enseignants à se conformer aux normes qu'il avait lui-même édictées pour pratiquer l'enseignement, et les universités voyaient grossir une clientèle qui déclenchait la mécanique des subventions gouvernementales. La situation du perfectionnement des maitres est-elle la même en 1982 qu'au début des années 60 ? Le système actuel du perfectionnement des « maitres » doit-il continuer à fonctionner de la même façon ? Ces questions ne sont pas sans lien avec l'éducation des adultes.

En effet, l'orientation et le contenu du perfectionnement des enseignants de l'enseignement régulier ne sont pas sans effet sur l'éducation des adultes, puisque c'est là que l'on forme les futures générations de ceux et celles qui utiliseront l'éducation des adultes, sous toutes ses formes. De plus, selon une étude récente[illegible], un peu plus de 30% du personnel enseignant des niveaux primaire et secondaire, privé et public, déclarent avoir donné des cours aux adultes, occasionnellement, souvent ou très souvent. Cette proportion est plus élevée chez les enseignants (49%) que chez les enseignantes (20%), chez les enseignants du secondaire (41%) que chez ceux du primaire (16%), et notamment encore plus chez les enseignants du secondaire professionnel (55%).

Ces résultats laissent entendre qu'il existe plusieurs incursions des enseignants du secteur régulier du côté de l'éducation des adultes afin d'y trouver un revenu d'appoint. Ce phénomène est sûrement appelé à prendre de l'ampleur au cours des prochaines années, si l'on tient compte des mises en disponibilité des enseignants de l'enseignement régulier à la suite des compressions budgétaires et de la baisse démographique. La Commission ne peut donc rester indifférente devant le type de formation et de perfectionnement que reçoivent les enseignants du primaire et du secondaire. D'une part, ils forment les futurs adultes du Québec et, d'autre part, le va-et-vient entre l'enseignement régulier et l'éducation des adultes existe déjà de fait et est appelé à s'accentuer dans les années à venir.

En 1980-1981, il y a 2 106 enseignants des niveaux primaire, secondaire et collégial mis en disponibilité mais conservant, selon la convention collective, leur sécurité d'emploi.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la programmation et de l'évaluation, Service de la programmation, *Exploration de la possibilité d'utiliser le personnel en disponibilité aux fins de l'éducation des adultes, dans les commissions scolaires et les collèges pour l'année scolaire 1981-82*, Québec, 22 avril 1981, miméo.

4.4.5.1 La situation scolaire des enseignants

Avant de parler de perfectionnement des enseignants, il est important de situer ceux-ci par rapport à leur formation initiale et des normes qu'ils doivent rencontrer pour pratiquer leur propre métier.

En 1980, une étude commanditée par la Direction du Service de la recherche du ministère de l'Éducation évaluait à 26% la proportion du personnel enseignant des niveaux primaire et secondaire, privé et public, ayant 14 années de scolarité ou moins reconnues officiellement pour des fins de traitement. Dans le secteur de l'enseignement privé, cette proportion n'était que de 7%. Si seulement 16% des enseignants du niveau secondaire public avait 14 années et moins de scolarité officiellement reconnues, par contre, cette proportion atteignait 31% chez les enseignants de l'enseignement professionnel au secondaire, 37% chez l'ensemble des enseignants du niveau primaire et notamment 41% chez les enseignantes de ce niveau. En comparant les données à des études antérieures, on peut remarquer un accroissement sensible de la scolarité officielle des enseignants; l'étude n'en concluait pas moins à la persistance d'écarts substantiels, en ce domaine, entre les hommes et les femmes, et entre le personnel des niveaux primaire et secondaire.

De plus, l'étude estimait à 19% les enseignants des niveaux primaire et secondaire, privé et public, rejoints par l'enquête, qui auraient été déclassifiés ou décertifiés : 10% auraient été déclassifiés, 7% auraient été décertifiés et 2% auraient été à la fois décertifiés et déclassifiés. Le ministère de l'Éducation se réservant le droit de hausser ou de transformer ses exigences sur le plan de la certification, signifie, pour les enseignants, une obligation de se recycler, de changer de fonction ou de secteur d'enseignement quand de telles normes sont émises par le ministère. Cette situation est pour le moins unique et arbitraire, si on la compare à d'autres situations professionnelles. Elle devrait cesser.

L'effet combiné de ces deux phénomènes, à savoir la formation initiale et l'évolution des exigences de travail, laisse entendre que, même en 1981, une bonne partie du personnel enseignant a encore du rattrapage personnel ou normatif à faire. ***Toute mesure prise vis-à-vis du perfectionnement des enseignants ne peut faire abstraction des correctifs qu'il faut apporter à de telles réalités.***

4.4.5.2 Le perfectionnement des enseignants, quelques chiffres

En 1979-1980, le personnel enseignant régulier des commissions scolaires (71 000) et des collèges (9 400) représentait environ 80 000 employés.

Source : Ministère de l'Éducation, Direction du développement des personnels, Service général des personnels des organismes d'enseignement, *Perfectionnement du personnel des organismes d'enseignement 1975-1976 à 1979-1980. Description des activités et coûts*, septembre 1980, p. 4, miméo.

En 1980-1981, il y avait environ 16 400 enseignants des niveaux primaire, secondaire et collégial inscrits à l'université aux fins de perfectionnement[illegible], dans les programmes de perfectionnement des « maîtres ». Plus de 80% de ces enseignants provenaient des niveaux primaire et secondaire. L'Université du Québec et ses constituantes dispensaient de la formation à plus de 50% de cette clientèle. C'est donc environ le quart du personnel enseignant des niveaux primaire, secondaire et collégial réuni qui assistait à des cours universitaires à temps partiel en 1980-1981, sans allègement de tâche. Fait à noter, cette proportion est sensiblement la même que celle que la Commission d'étude sur les universités avançait dans son rapport[illegible], à partir de données datant de 1975-1976. Il semble donc y avoir eu, au cours de ces années, une présence constante et régulière de près d'un enseignant sur quatre à des cours de perfectionnement à l'université. Autre fait à noter, ces chiffres ne rendent pas compte du perfectionnement des enseignants hors des programmes de perfectionnement des « maîtres ». Cette formation dans la majorité des cas s'ajoutant à la tâche régulière.

L'évaluation la plus récente des coûts de ce perfectionnement est disponible pour l'année 1979-1980. Cette année-là, environ 50 000 000 $ ont été dépensés au chapitre du perfectionnement pour les enseignants des niveaux primaire, secondaire, collégial. De ce montant, on estimait à 15 000 000 $ les sommes affectées par les universités au perfectionnement des « maîtres » (ce qui ne comprend évidemment pas les sommes affectées aux enseignants

qui se perfectionnent dans d'autres programmes). Divers organismes oeuvrant aux niveaux primaire, secondaire et collégial, assumaient donc des dépenses d'environ 35 000 000 $ au chapitre du perfectionnement des enseignants. De ces 35 000 000 $, qui représentent plusieurs enveloppes budgétaires, il faut prélever un montant de l'ordre de 2 800 000 $ alloué au développement pédagogique de l'éducation des adultes, si l'on veut connaître les montants affectés au perfectionnement des enseignants du secteur régulier des niveaux primaire, secondaire et collégial, c'est-à-dire, environ 32 000 000 $.

Ce montant de 32 000 000 $ se décomposait ainsi : environ 30 000 000 $[illegible] étaient alloués au seul perfectionnement des enseignants des niveaux primaire et secondaire, et un peu plus de 2 000 000 $, aux enseignants du niveau collégial. A leur tour, ces montants se divisaient de la façon suivante : des 30 000 000 $ alloués au perfectionnement des enseignants réguliers des commissions scolaires, environ 10 000 000 $ représentaient les montants issus de l'application de la convention collective des enseignants, et 19 800 000 $, les montants provenant de projets requérant une approbation spécifique ; pour les enseignants du collégial, ces montants étaient approximativement de 1 300 000 $ et de 890 000 $[illegible].

Une évaluation des fonds publics affectés au perfectionnement des enseignants ne serait pas complète si l'on ne tenait pas compte de certains coûts indirects. Ainsi, même si les coûts du perfectionnement sont assumés par l'employeur, les enseignants du primaire, du secondaire et du collégial peuvent, par surcroît, en accumulant les crédits de leur perfectionnement, augmenter leur scolarité officiellement reconnue et progresser dans l'échelle salariale (basée sur la scolarité acquise et sur l'expérience), à partir du moment où ils ont dépassé la scolarité qu'il leur faut afin d'être légalement qualifiés pour enseigner à leur niveau scolaire.

Pour avoir une idée du coût que représente une telle mesure, nous avons retenu certains indices que l'on retrouve dans diverses études[illegible] portant sur les enseignants des commissions scolaires. Ainsi, si l'on retient que le personnel enseignant a, en moyenne, plus de 11 années d'expérience dans l'enseignement[illegible], que la scolarité reconnue pour des fins de traitement de l'ensemble du personnel enseignant semble progresser de 0,10[illegible] année par année salariale, à partir d'une moyenne de 15 années de scolarité, et que 71% des gains acquis dans la scolarité semblent attribuables au perfectionnement des maîtres en exercice[illegible], nous pouvons projeter, à partir des échelles salariales en vigueur pour l'année 1980-81, une augmentation de la masse salariale annuelle des 71 000 enseignants du primaire et du secondaire qui serait de l'ordre de 10 000 000 $ attribuable au seul perfectionnement déjà financé par des fonds publics. Cet estimé est fort probablement en dessous de la réalité[illegible], compte tenu que les indices retenus, notamment l'expérience moyenne et le taux annuel de progression de la scolarité, ont été évalués à la baisse et que nous n'avons pas pu, faute d'indices, faire les mêmes calculs en ce qui concerne les enseignants du collégial. Par contre, il ne faut pas oublier que le ministère de l'Éducation peut, en édictant de nouvelles normes et en calculant la scolarité de façon différente, imposer de plus fortes exigences de scolarité, forçant ainsi les enseignants à retourner sur les bancs de l'école.

Parmi les autres coûts indirects, il faut noter que près de 30% des gains acquis dans la scolarité des enseignants aux niveaux primaire et secondaire proviennent de projets de perfectionnement qui émanent des enseignants eux-mêmes. Le coût de l'avancement salarial de ces enseignants s'évaluerait, selon les mêmes calculs effectués plus haut, à environ 4 000 000 $. De plus, il faut tenir compte du fait que ces enseignants peuvent à leur tour

déduire de leurs déclarations d'impôt les frais de scolarité encourus pour un tel perfectionnement non remboursé par l'employeur. Une étude fiscale évaluait que pour un enseignant dont le revenu se situait entre 15 000 $ et 25 000 $, l'avantage fiscal moyen de cette mesure, en 1976, était de 50 $ par personne inscrite. La même étude précise qu'en 1976, 31 283 contribuables « enseignants » de tous les niveaux ont bénéficié d'un tel dégrèvement d'impôt. Le nombre total d'enseignants ayant bénéficié d'un avantage fiscal moyen de 50 $ à l'impôt provincial, propre à leur classe de revenus, nous permet d'estimer à environ 1 500 000 $ le coût d'une telle mesure au Trésor québécois. La plus grande part de ce dégrèvement fiscal bénéficierait aux enseignants des niveaux primaire, secondaire et collégial, compte tenu du fait qu'ils représentent environ 70% des 116 545 contribuables québécois qui ont déclaré l'enseignement comme principale occupation en 1976.

C'est donc, au bas mot, entre 60 000 000 $ et 70 000 000 $ qui sont injectés par les fonds publics, chaque année, dans le perfectionnement des enseignants. De 20 à 25% de ces sommes seraient consacrées à la seule fin de la promotion salariale des enseignants. Ces efforts financiers importants qu'il faut resituer en fonction du contexte historique des années 60 et des normes d'enseignement dont le M.E.Q. use à sa guise, méritent que l'on examine maintenant, dans une perspective d'éducation permanente, l'impact qualitatif de ce perfectionnement.

4.4.5.3 L'impact qualitatif du perfectionnement des enseignants

Le jugement des enseignants à l'égard de leur perfectionnement, voire même de leur formation initiale, est, dans l'ensemble, assez sévère. C'est du moins ce que laissent entendre deux études portant sur la problématique de la formation et du perfectionnement des enseignants.

La majorité des enseignants rejoints par ces études déclarent que la formation et le perfectionnement ne constituent pas plus un facteur de succès dans l'accomplissement de leur tâche que ne l'est l'expérience qu'ils ont eux-mêmes connue en tant qu'élève. Ce qui contribue à leur succès, selon eux, ce sont des facteurs tels que les aptitudes, les talents en général, les dons naturels, ou encore l'expérience acquise en classe auprès des élèves, les efforts personnels qu'ils mettent à préparer ou à organiser leur travail, ou les échanges dont ils profitent avec d'autres collègues, des directeurs et d'autres professionnels de l'enseignement. L'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement est un facteur qu'apprécient également ceux qui ont connu une telle expérience.

S'ils admettent que la formation et le perfectionnement leur ont permis d'acquérir des connaissances relatives à l'enfant, les enseignants sont beaucoup plus hésitants quant aux capacités qu'ils ont acquises sur le plan de l'organisation de l'enseignement et ont une piètre opinion quant aux capacités qu'ils ont développées sur le plan des relations humaines et concernant l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement scolaire. De plus, la majorité des enseignants projettent une image plutôt négative de leurs expériences de perfectionnement à l'université.

Si les enseignants hésitent assez fortement à dissocier rémunération et scolarité, il n'en demeure pas moins qu'une proportion substantielle du personnel enseignant serait disposée à participer à des activités de perfectionnement non créditées. Ils souhaiteraient que ce perfectionnement soit organisé par de petits groupes de professeurs d'une même école à partir des besoins identifiés par eux.

Ces quelques résultats fragmentaires d'études portant sur la formation et le perfectionnement des enseignants indiquent qu'il existe une profonde insatisfaction des premiers concernés, les enseignants, à l'égard de la formation et du perfectionnement tels qu'ils existent présentement. Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'il y a lieu de rechercher une solution à ce problème ailleurs qu'autour d'une amélioration du statu quo.

Les programmes de perfectionnement conçus par le M.E.Q. ont toujours été très longs et très lourds, avec des exigences plus ou moins pertinentes, et comportaient de difficiles possibilités d'alternances travail-étude. Il n'a jamais été démontré, qu'au-delà d'un certain seuil de scolarisation, il y avait un lien de causalité entre l'augmentation de la scolarité et la compétence professionnelle des enseignants. Dans cette optique, nous croyons plus important d'associer la formation et le perfectionnement des enseignants au vécu et à la tâche de ceux-ci, en faisant de ces moments une occasion de mettre en relation la théorie et la pratique de l'enseignement et surtout en les situant au coeur même de leur propre perfectionnement.

Si la formation initiale devrait encore relever de l'université, en tant que maître d'oeuvre, par contre, le perfectionnement devrait relever des établissements scolaires. Ce sont les comités de formation des organismes qui seraient, dans un tel contexte, définisseurs des besoins de perfectionnement propres au milieu. Cette approche implique qu'il ne peut y avoir un lieu de formation possédant, de fait ou de droit, le monopole des activités de perfectionnement, créditées ou non. Ce serait les comités des organismes qui procéderaient à l'analyse des besoins et verraient à l'articulation de ceux-ci avec les différentes catégories de ressources, d'institutions et de projets.

Par ailleurs, afin de ne pas pénaliser ceux et celles qui ont un rattrapage personnel ou normatif à faire, la Commission croit que, dans un esprit d'équité, tout doit être mis en oeuvre afin de réduire les inégalités. Elle recommande aussi que les enseignants, une fois qu'ils ont satisfait aux exigences formelles de la profession, aient un droit de pratique du début à la fin de leur carrière et que l'on cesse de les déqualifier.

La Commission croit aussi qu'il faut continuer à encourager les enseignants qui désirent se perfectionner en voulant poursuivre une scolarité pertinente à leur emploi, par exemple, en remboursant les coûts de leur scolarité. Cependant, la Commission considère qu'il n'y a pas lieu d'associer ce perfectionnement à la promotion salariale des enseignants. Les montants ainsi dégagés pourraient être affectés à des catégories sociales qui ont peu bénéficié des ressources éducatives.

Dans l'ensemble, les enseignants auraient donc droit, en matière de perfectionnement, au même système prévalant pour les adultes en général, c'est-à-dire à deux types de formation (académique et par projet) avec le passage de l'un à l'autre via la reconnaissance des acquis. Ces formations pourraient se dérouler en divers lieux, de diverses façons, et impliquer plusieurs organismes ou ressources éducatives en fonction des besoins de formation.

Étant donné que les transformations de l'image et des pratiques en éducation des adultes sont intimement reliées, à la fois au décloisonnement, à la reconnaissance des acquis, à la déscolarisation et au rôle des éducateurs d'adultes, la Commission a jugé bon de regrouper, en un seul bloc, les recommandations concernant ces sujets. On retrouvera les recommandations relatives aux services d'accueil et de référence à la fin du chapitre 6.2.

La Commission recommande :

Le décloisonnement de l'éducation des adultes

172. Qu'afin de favoriser le décloisonnement des apprentissages, l'on parte non pas des disciplines mais des situations de vie et de travail des adultes, des problèmes qu'ils rencontrent et de l'évolution de leur cycle de vie, pour élaborer des activités d'apprentissage.

173. Que l'on cesse de considérer chaque discipline comme une « île » et que l'on vise à des approches transdisciplinaires.

174. Que l'on favorise les projets éducatifs qui utilisent l'expérience et les savoirs des adultes, pour les relier aux théories existantes sur un sujet donné.

175. Que l'on examine, en tenant compte des exigences du processus de développement intellectuel, des choix des individus, de l'évolution des savoirs et des transformations sociales, les modes actuels de structuration des programmes et des contenus, dans l'optique de l'assouplissement des programmes, de l'ouverture des systèmes d'apprentissage et de l'obtention de diplômes par étape.

176. Que l'on fasse l'examen critique de la stratification des savoirs par niveaux, en éliminant, dans toute la mesure du possible, les aspects arbitraires de ce système.

177. Que, dans une perspective de décloisonnement, les contenus de formation dispensés soient pertinents, qu'ils comprennent, à cet effet, et à des degrés divers selon les activités, les apprentissages de base, l'apprentissage de l'autodidaxie, une formation civique et sociale, une initiation au droit du travail, une initiation à l'esprit scientifique et une formation à la solidarité internationale.

178. Que le système de « crédits d'éducation continue » que nous proposons permette d'avoir accès à tous les niveaux d'enseignement.

179. Que l'on retienne les termes de formation « académique » et de formation « par projet » pour caractériser les deux grands secteurs de la formation offerte aux adultes.

180. Que, dans le cadre de la formation « académique », on assure une revision des programmes, afin qu'un assouplissement de leurs structures permette aux usagers de les adapter à leurs objectifs personnels, sans contrevenir aux objectifs généraux de ces programmes.

181. Que, dans le cadre de la formation « académique », on assure l'accès à des programmes d'études secondaires (D.E.S.), collégiales (D.E.C.) et universitaire (BACC.) de type général, sans concentration, dont le choix de contenus sera sous la responsabilité de l'adulte.

182. Que l'on reconnaisse le rôle de la formation préuniversitaire au niveau collégial, et qu'à cette fin on réduise au minimum les cours d'introduction au niveau du premier cycle universitaire; qu'en conséquence, l'on procède aux rajustements des programmes du premier cycle.

183. Que la politique globale de l'éducation des adultes favorise avec vigueur le développement du champ de la formation par projet.

184. Que l'on retienne le terme de « formation reliée à l'emploi » pour désigner la formation jusqu'ici appelée professionnelle.

185. Que l'on permette aux usagers et aux groupes de puiser, suivant leurs besoins, dans les contenus aussi bien techniques que généraux.

186. Qu'obligation soit faite aux différents niveaux d'enseignement de participer à la concertation régionale et locale concernant la gamme des activités à offrir particulièrement aux individus et aux groupes et sur le partage des mandats, en tenant compte des critères suivants:

a) expertise des niveaux et des organismes;

b) ressources humaines et physiques en place;

c) coût des activités;

d) axes de développement des institutions en place;

e) complémentarité interinstitutionnelle.

187. Que l'organisme régional fixe des échéances à cette concertation et, qu'en cas de litige, il tranche lui-même la question.

188. Que les adultes puissent participer simultanément à des activités de formation dans plusieurs lieux de formation ; en conséquence, que l'on élargisse l'actuelle politique des « commandites » interinstitutionnelles.

189. Que, dans tous les programmes de formation reliée à l'emploi, l'on assure l'acquisition de connaissances et d'« habiletés » techniques et générales organiquement liées, comprenant des connaissances économiques du secteur d'activité et une initiation aux méthodes d'organisation et aux lois du travail.

190. Que, dans la détermination des contenus de formation, les multiples intervenants soient encouragés à donner une place significative aux réalités internationales.

191. Que l'organisme central d'éducation des adultes se préoccupe du développement de l'éducation interculturelle au Québec :

a) par une éducation interculturelle de masse ;

b) par une sensibilisation aux valeurs de toutes les cultures qui se trouvent au Québec ;

c) en encourageant le perfectionnement d'enseignants, de professionnels et d'animateurs dans ce domaine ;

La reconnaissance des acquis...

A) La formation « académique »

192. Que soient accrues les pratiques d'admission visant à abolir les barrières artificielles et discriminatoires entre les différents secteurs et les niveaux d'enseignement, de façon à permettre à chacun

a) de s'orienter vers un métier ou une profession, tout en conservant la possibilité de poursuivre des études ultérieures ;

b) d'entreprendre des études supérieures, sans avoir nécessairement suivi le curriculum des niveaux précédents.

193. Que les critères de participation aux activités et aux programmes des divers organismes publics d'enseignement soient définis en fonction des motivations, des aptitudes, des connaissances et de l'expérience acquises, et non en fonction de la seule scolarité antérieure.

194. Que soit assuré, à toute personne n'étant plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire au Québec, et qui a interrompu ses études à temps plein depuis au moins un an, le droit, sous certaines conditions, à une admission à des programmes de formation incluant ceux menant à des diplômes; que l'on ait souci, dans ces cas, de ne maintenir que les préalables essentiels.

195. Qu'en conséquence, pour faciliter la démarche de l'adulte, les organismes publics d'enseignement, avec l'appui de l'organisme central responsable de l'éducation des adultes, établissent le diagnostic des préalables essentiels, exprimés autrement qu'en termes de cours ou de niveaux; qu'ils conçoivent, au besoin, des outils simples permettant de vérifier les aptitudes et les connaissances requises.

196. Que, dans ce contexte, des activités d'ajustement ou de mise à jour soient offertes aux adultes qui en ont besoin, en collaboration avec les autres partenaires institutionnels de la région.

197. Que, dans tous les cas, l'adulte qui sollicite son admission soit clairement informé, s'il y a lieu,

a) des motifs du refus de son admission;

b) des motifs justifiant la reconnaissance ou le refus des acquis;

c) des préalables qu'on lui suggère;

d) des conditions supplémentaires imposées à son admission.

B) La reconnaissance par équivalence de niveaux de formation

198. Que l'on reconnaisse le fait que le bagage académique des personnes qui ont quitté l'école s'enrichit par l'observation, l'expérience, l'étude, les lectures personnelles, les échanges et les contacts avec les individus et le milieu.

199. Qu'on explore et développe les pratiques permettant à l'adulte qui désire entreprendre un programme de formation « académique » de faire reconnaître ses acquis d'expérience à des fins d'admission et d'équivalences.

200. Que l'on évalue le niveau de développement général de l'adulte à l'aide de tests qui mesurent ses acquis en mettant l'accent sur les « habiletés » intellectuelles de compréhension, de raisonnement, de jugement et de généralisation, plutôt que sur les contenus très particuliers et détaillés des programmes de cours « académiques ».

201. Qu'à cet effet, soit mis en place un Service d'émission de diplômes par équivalences (en tenant compte de la récente pratique québécoise permettant l'obtention d'une attestation d'équivalences de scolarité) permettant aux adultes l'accès à une reconnaissance officielle d'une scolarité équivalente à celle du diplôme d'études secondaires général; que cet accès soit progressivement élargi au diplôme d'études collégiales général et au baccalauréat général.

202. Que ce Service assure l'élaboration et la validation des tests nécessaires afin d'assurer la reconnaissance sociale du diplôme délivré.

203. Que le diplôme délivré par ce Service soit l'équivalent, ou le même, que celui délivré à la suite d'un stage de formation; qu'il offre, en conséquence, les mêmes avantages pour des fins d'embauche, de promotion, de qualification et d'admission au niveau d'un palier supérieur d'enseignement.

204. Qu'il y ait concordance entre les acquis à évaluer par ce système d'équivalences et les objectifs poursuivis par la mission de formation de base préconisée dans le cadre de cette politique.

205. Que les centres régionaux (C.R.É.A.) soient accrédités pour l'administration des tests.

206. Que les centres régionaux proposés fassent largement connaître l'existence de ce service au grand public, aux entreprises et aux établissements d'enseignement.

C) La reconnaissance des acquis d'une unité de formation

207. Que, sous aucun prétexte, l'adulte n'ait à répéter, dans un programme de formation, une unité de formation qu'il a déjà acquise et, en conséquence,

a) que les objectifs terminaux d'un programme ne s'expriment pas en quantité de temps passé à apprendre, mais en apprentissages effectués;

b) que les organismes d'enseignement soient obligés de reconnaître les acquis reconnus par les autres organismes d'enseignement, quel qu'en soit le niveau.

208. Que, dans ce contexte, les pratiques d'équivalences se développent et qu'elles s'appliquent, lorsque les objectifs d'une unité de formation ont été atteints dans une ou plusieurs unités de formation combinées, déjà réalisées par l'adulte.

209. Que, dans ce contexte, l'on élabore un tableau d'équivalences intra et inter-niveaux continuellement « enrichi » des équivalences établies à la demande des adultes, dans les organismes d'enseignement; que l'organisme central responsable de l'éducation des adultes assure la mise à jour et la diffusion de ce tableau d'équivalences.

210. Que, en aucun cas, l'on n'impose à l'adulte une activité dans un programme de formation, quand son expérience sociale, personnelle et professionnelle peut y suppléer.

211. En conséquence, que les pratiques « d'accréditation » par examen se développent dans les organismes d'enseignement, pour les unités de formation qui font l'objet, de la part des adultes, de demandes d'équivalences d'expériences.

212. Que la modification d'un programme terminal n'invalide en aucun cas le diplôme antérieurement obtenu pour ledit programme; et que ces modifications n'entraînent pas un prolongement du programme poursuivi.

La formation par projet

213. Que soit instauré le « crédit d'éducation continue » comme moyen de reconnaissance des unités de formation capitalisées par un adulte ou un groupe d'adultes dans un cadre « hors-programme standardisé ».

214. Que le « crédit d'éducation continue » ne soit pas qualifié en fonction du niveau scolaire ou du lieu de formation où il s'est réalisé, afin de permettre l'utilisation la plus adéquate possible des ressources régionales.

215. Que le crédit d'éducation continue corresponde à l'atteinte d'objectifs de formation généralement réalisés en quinze (15) heures d'activités éducatives (voir la définition de l'activité éducative).

216. Que, si l'adulte, ayant capitalisé des crédits d'éducation continue dans des situations d'apprentissages ponctuelles et ad hoc, entreprend un programme de formation « académique », il se voie automatiquement reconnu, par équivalences, les unités de formation pour lesquelles il a obtenu des crédits d'éducation continue.

217. Que les activités éducatives réalisées dans le cadre de la formation par projet soient reconnues sous la forme de « crédits d'éducation continue ».

218. Que les activités de formation réalisées dans une entreprise, sous l'égide du comité de formation, fassent aussi l'objet d'une reconnaissance sous la forme de « crédits d'éducation continue », et que le comité de formation s'assure, à cette fin, la collaboration d'un organisme d'enseignement désigné par le C.R.É.A., dans le cadre d'une entente de reconnaissance des acquis.

219. Que, dans tous les cas où un comité de formation dans une entreprise désire obtenir la reconnaissance sous la forme de « crédits d'éducation continue », il recoure à un organisme public d'enseignement agissant au nom de l'organisme régional, dans le cadre d'une entente de reconnaissance des acquis.

220. Que, dans tous les cas où un organisme d'éducation populaire désire obtenir la reconnaissance sous forme de « crédit d'éducation continue », il s'assure la collaboration d'un organisme public d'enseignement désigné par le C.R.É.A., dans le cadre d'une entente de reconnaissance des acquis par le truchement des services à la collectivité de l'organisme.

221. Que l'évaluation et la reconnaissance des apprentissages sous forme d'un « crédit d'éducation continue » soient faites par l'organisme d'enseignement dispensant l'activité ; et que l'attestation officielle du crédit d'éducation soit délivrée au nom du C.R.É.A. et reconnue par l'organisme central.

Pour la mise en oeuvre des recommandations précédentes

222. Que l'on étudie les façons de reconnaître, sous la forme de crédits ou autrement, les acquis des bénévoles, l'expérience et les connaissances acquises par les femmes dans la gestion de leur foyer, afin de faciliter leur inscription à des programmes de formation.

223. Que l'organisme central mette au point les outils nécessaires à la reconnaissance des acquis d'expérience en y associant les intéressés : monde du travail, monde scolaire, monde de la vie associative, de la vie sociale et culturelle.

224. Que soit mis en place, au sein de l'organisme central responsable de l'éducation des adultes, un service de reconnaissance des acquis.

225. Que l'organisme central :

a) assure les services d'émission de diplôme par équivalences ;

b) assume la mise en place, la mise à jour, et la diffusion d'un tableau d'équivalences intra et interniveaux ;

c) poursuive les recherches sur la reconnaissance des acquis d'expérience ;

d) attribue des « crédits d'éducation continue » ;

e) garantisse les droits des adultes liés à la reconnaissance des acquis ;

f) assure des mécanismes de recours pour les adultes lésés ;

g) charge les centres régionaux et les organismes d'enseignement d'assurer ces fonctions en lien direct avec les usagers.

La transformation des pratiques pédagogiques

226. Que les établissements publics dispensant de l'éducation aux adultes fassent l'examen critique de leurs pratiques pédagogiques et les modifient à la lumière des orientations, des objectifs et des priorités proposés par la présente politique de l'éducation des adultes.

227. Que les établissements d'enseignement secondaire et collégial soumettent annuellement au C.R.É.A. un rapport d'activités décrivant les actions entreprises visant la transformation des pratiques souhaitée.

228. Que les universités soumettent annuellement à l'organisme central un rapport d'activités décrivant les actions entreprises visant la transformation des pratiques souhaitée.

Les services à la collectivité

229. Que les services à la collectivité des diverses institutions scolaires soient définis comme une dimension fondamentale de leur mission, comme soutien aux activités des organismes de promotion collective, et que cette mission soit officiellement inscrite dans le mandat de toutes les institutions scolaires.

230. Que cette mission comprenne les dimensions suivantes : prêt de personnel en termes d'analyse de besoins, d'élaboration de contenus, d'enseignement, de consultation ou de recherche ; prêt d'équipement et de locaux ; support technique ; entente de reconnaissance des acquis.

231. Que les activités réalisées dans le cadre de cette mission, par des professeurs et d'autres « personnels », soient considérées comme faisant partie de la tâche normale de ces employés, selon des modalités à définir.

232. Que les rapports entre les institutions scolaires et les organismes de promotion collective, dans le cadre de la mission des services à la collectivité, soient définis dans la perspective d'une relation entre partenaires égaux, et formalisés chaque fois qu'il est utile de le faire. À titre d'exemple, la Commission suggère :

a) soit la signature de lettres d'entente ou de protocoles entre les deux parties, définissant les modes de fonctionnement, les ressources disponibles et les règles de décision ;

b) soit la mise en place d'une commission régionale pour les services aux groupes où, d'égal à égal, les institutions scolaires et les organismes d'éducation populaire définiront leurs besoins et les mécanismes appropriés, en vue de l'accomplissement de cette responsabilité.

233. Que chaque institution éducative, à la lumière de l'expérience acquise, prévoie, en concertation avec les organismes de promotion collective intéressés, la disponibilité d'une personne dont la responsabilité soit de faire le lien entre les besoins du milieu véhiculés par ces mouvements et les ressources du milieu institutionnel. Que cette personne soit la responsable institutionnelle de cette mission. De plus, qu'elle ait la responsabilité d'assurer l'utilisation maximale des équipements à vocation communautaire, sous forme d'ententes avec les organismes du milieu, et qu'elle siège à la commission régionale de la vie associative.

Les services au monde du travail

234. Que les services au monde du travail des diverses institutions scolaires soient définis comme une dimension fondamentale de leur vocation, comme soutien et complémentarité aux activités de formation dans les entreprises.

235. Que cette mission constitue une ressource de consultation et de soutien disponible pour les comités de formation dans les entreprises au niveau de l'analyse de besoins, de l'élaboration des programmes, de la formation, de l'assistance pédagogique, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis.

236. Que les institutions s'assurent qu'une personne effectue, à même ses fonctions, le lien entre les comités de formation et le milieu institutionnel.

La formation à distance

En vue de combler les lacunes au plan de l'accès physique, géographique ou psychosociologique, et pour assurer aux milliers d'adultes, qui le désirent ou qui ne peuvent pas le faire autrement, la possibilité de se former ou de se perfectionner à domicile,

237. Qu'une place soit faite à la formation à distance dans le système public d'éducation; que soit pris en considération ce qui la distingue de la formation en institution, et qu'on tire profit de l'expérience accumulée en ce domaine au Québec.

238. Que l'on reconnaisse cette forme d'intervention comme une réponse effective et valable à toute une gamme de besoins de formation; comme un moyen de faciliter l'accès à des ressources éducatives dont plusieurs seraient autrement privés, et de stimuler le développement de l'autodidaxie; comme une solution, pour un nombre croissant de personnes, aux problèmes et aux coûts liés aux déplacements.

239. Que l'on veille au déploiement cohérent de la formation à distance, afin d'éviter qu'elle ne devienne l'enjeu de la concurrence interinstitutionnelle ou interniveaux, ou source de dépenses exagérées, notamment par le dédoublement d'activités ou de programmes éducatifs ou encore par un usage inconsidéré de la technologie éducative.

240. Que l'on confie, en conséquence, à un seul intervenant, le mandat de la formation à distance sur l'entier du territoire québécois.

241. Que l'organisme central de l'éducation des adultes, en collaboration étroite avec le C.F.D. (Centre de formation à distance), planifie et élabore les programmes à dispenser à distance.

242. Que la formation à distance permette aux adultes qui s'engagent dans un cheminement « à distance » de choisir judicieusement leurs activités et de déterminer leur projet de formation; qu'elle fournisse les instruments nécessaires et assure les formes les plus pertinentes d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction, en tenant compte du degré d'autonomie intellectuelle des adultes concernés.

243. Que la formation dispensée à distance suscite des « habiletés » transférables : capacité de lecture, méthode de travail, esprit d'analyse, de synthèse, de critique ; initie à différents champs du savoir : approches interdisciplinaires, contenus thématiques, études de cas, simulations, etc. ; prépare les adultes à des apprentissages plus poussés, plus spécialisés ou plus techniques.

244. Que la formation à distance développe non seulement la capacité d'apprendre seul, mais aussi celle de repérer avec célérité la documentation et les ressources utiles à la formation ; que ses programmes soient ouverts pour permettre la pratique du « projet de formation ».

245. Qu'elle permette l'accès, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à un diplôme d'études secondaires ou collégiales ou de premier cycle universitaire.

246. Qu'il soit possible aux adultes qui s'y engagent, d'avoir un cheminement trans-niveaux en fonction de l'envergure de leur projet de formation, ou encore, d'alterner ou de compléter leurs projets de formation en institution.

247. Que le C.F.D. offre, dans un premier temps, un baccalauréat général, un diplôme d'études collégiales et un diplôme d'études secondaires général ; cela n'excluant pas l'offre d'activités à la pièce, créditées ou non, de mini-programmes et de projets spéciaux.

248. Que sa programmation s'enrichisse

a) de formations spécialisées, judicieusement choisies en étroite collaboration avec les milieux intéressés ;

b) d'activités circonscrites, répondant à des besoins jugés prioritaires et visant un grand nombre de personnes ; que cette dernière condition soit levée pour les activités destinées aux handicapés.

249. Que, pour les apprentissages techniques, l'on conclue des ententes avec l'industrie locale, notamment dans les régions éloignées où l'équipement fait défaut dans les établissements éducatifs.

250. Que l'on choisisse les supports techniques en fonction des objectifs poursuivis et de la nature des contenus transmis ; que la présentation de la documentation matérielle ou audiovisuelle soit proportionnée à la « pérennité » des contenus ; que l'on prévoie la mise à jour continue des documents utilisés et des instruments d'évaluation.

251. Que l'inscription à la formation à distance confère aux étudiants le droit de bénéficier des mesures d'aide financière prévues pour les usagers de la formation en institution.

252. En vue d'atteindre les objectifs ci-dessus recommandés, et pour assurer un développement ordonné de la formation à distance:

Que soit créé, par une loi, un Centre de formation à distance (C.F.D.), à mandat national, à vocation secondaire et postsecondaire, excluant les études du deuxième et du troisième cycle; que ce centre intègre, en les transformant, les services de formation à distance existant actuellement: la Téléuniversité, la Direction des cours par correspondance du M.E.Q., et les récents services de formation à distance dont se sont dotés quelques cégeps.

253. Que le C.F.D., relevant de l'organisme central et agissant en étroite collaboration fonctionnelle avec celui-ci, et, dont le statut sera autonome par rapport aux établissements éducatifs des réseaux, assume la prise en charge de la formation à distance (publique) depuis l'inscription des étudiants jusqu'à l'obtention de leur diplôme: conception, production, dispensation et évaluation des activités; compte tenu du mandat confié par l'organisme central, qu'il soit doté d'un conseil d'administration et d'un conseil des études ayant juridiction à la fois sur la programmation secondaire et postsecondaire.

254. Que l'organisme central de l'éducation des adultes approuve les programmes de niveau secondaire et soumette à l'avis du Conseil des collèges ou du Conseil des universités, selon le cas, les progammes dispensés par le C.F.D.

255. Que l'analyse des besoins de formation à distance pour le développement de nouveaux programmes ou de nouvelles activités soit placée sous la responsabilité de l'organisme central; que celui-ci l'effectue principalement en étroite collaboration avec les C.R.É.A. décentralisés et également avec le C.F.D. qui tire profit de la rétroaction acheminée par les agents d'encadrement.

256. Que le C.F.D. soit subventionné par l'organisme central de l'éducation des adultes à qui il rend compte de ce qu'il fait.

257. Que le Centre de formation à distance puisse confier, par voie d'entente, la réalisation de certaines activités à l'une ou l'autre des institutions du réseau ou encore déléguer certains de ses pouvoirs. Qu'il devienne alors l'organisme subventionnaire des institutions.

258. Que le Centre de formation à distance, à titre de service à la collectivité, prépare et fournisse, sur demande et en collaboration avec des organismes de promotion collective, la documentation ou l'instrumentation pédagogique pouvant être utile à la formation de grands groupes.

259. Que l'organisme central de l'éducation des adultes accrédite les entreprises d'éducation à but lucratif ou institutions du secteur privé intervenant à distance et approuve leurs programmes.

260. Que le C.F.D. explore toute les possibilités de recourir aux ressources disponibles dans les bibliothèques privées, publiques ou scolaires lorsqu'il établit les bibliographies et choisit la documentation requise pour ses étudiants ; qu'il informe les bibliothèques des projets de cours ou d'activités engagés et qu'il conclue avec elles les ententes nécessaires.

261. Que, pour l'accès aux ouvrages de référence dans les régions éloignées, le C.F.D. examine systématiquement les possibilités de recourir aux bibliothèques centrales de prêts, de même qu'aux bibliobus.

262. Que les fonctions d'information, voire de publicité, sur les possibilités offertes aux adultes par le C.F.D., ainsi que les services d'accueil et de référence nécessaires, soient du ressort des C.R.É.A.

L'autodidaxie

263. Que les apprentissages menés par des autodidactes soient reconnus comme des activités éducatives aussi valables et nécessaires, au même titre que toutes autres formes d'activités éducatives entreprises à l'intérieur du système scolaire ou dans d'autres milieux de la société.

264. Que le terme d'autodidacte ne désigne que les individus qui entreprennent, de leur propre chef et hors de tout milieu institutionnel, des apprentissages qu'ils ont eux-mêmes définis. Qu'un effort soit fait afin de trouver les termes convenables qui désignent ceux qui participent à diverses expériences et à divers régimes individualisés et personnalisés d'enseignement en milieu institutionnel ou dans le cadre de la formation à distance.

265. Que les personnes qui ont acquis une compétence dans certaines sphères du savoir puissent se présenter à tout examen officiel offert par une institution, une corporation professionnelle ou tout autre organisme qui sanctionne les apprentissages, afin de recevoir les crédits auxquels elles auraient droit. Le fait

de les empêcher d'exercer ce droit serait jugé discriminatoire à leur endroit.

266. Que les locaux et l'équipement pouvant être nécessaires à des groupes d'autodidactes leur soient facilement accessibles, sans que pour autant ces groupes se sentent redevables envers quiconque leur aura facilité cet accès.

La recherche en matière d'éducation des adultes

267. En vue de stimuler le développement de la recherche en éducation des adultes, à tous les niveaux et dans tous les organismes,

a) que l'on ajoute au programme gouvernemental F.C.A.C. (Formation de chercheurs et d'action concertée) un volet spécifiquement destiné à subventionner la recherche en ce domaine; que les fonds nécessaires proviennent tant du ministère de l'Éducation que de l'organisme central responsable de l'éducation des adultes;

b) qu'un comité indépendant évalue la recherche subventionnée.

268. Que les chercheurs attachés à l'organisme central responsable de l'éducation des adultes

a) accordent au savoir d'expérience la place qui lui revient;

b) créent une banque de données, disponible pour la consultation, répertoriant l'ensemble des travaux de recherche par repérage automatisé des titres;

c) diffusent les résultats de leurs propres recherches et favorisent les échanges au plan international.

269. Que l'I.N.R.S. — Éducation (Institut national de la recherche scientifique) fasse de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes une de ses priorités.

270. Que les problèmes de recherche examinés recouvrent l'ensemble des lieux de pratique de l'éducation des adultes et qu'on associe étroitement des praticiens dans le domaine de l'éducation des adultes à la réalisation des projets de recherche retenus.

271. Que les types de recherche, tout en étant variés, privilégient les modes d'investigation permettant le plus facilement la participation des usagers.

272. Qu'en vue de former des chercheurs capables de transiger aussi bien avec le savoir scientifique qu'avec le savoir d'expérience, l'on prévoie pour eux des stages dans d'autres institutions ou dans le milieu.

273. Qu'on assure le renouvellement des équipes de recherche, en procédant par détachements ou par affectations temporaires.

274. Que l'organisme central responsable de l'éducation des adultes encourage, par des projets conjoints,

a) la collaboration des chercheurs du secondaire, du collégial, de l'université ou des centres de recherche ;

b) la mise en commun des travaux de recherche ;

c) la diffusion des résultats de cette recherche dans leur forme originale et dans une forme vulgarisée.

Les éducateurs d'adultes

Généralités

275. Que les organismes publics d'enseignement dispensant des services éducatifs à la population adulte, transforment véritablement leurs pratiques administratives, « académiques » et pédagogiques en fonction du nombre grandissant d'étudiants adultes fréquentant ces organismes et en tenant compte de leur situation particulière.

276. Que, dans la dynamique de cette transformation, les organismes publics d'enseignement dispensant les services éducatifs aux adultes prévoient l'engagement d'un certain nombre d'éducateurs d'adultes permanents, noyau stable à dimension variable, selon le type de services offerts et la densité de la population à qui offrir des services.

277. Que le terme d'éducateur d'adultes s'applique aux personnes exerçant des fonctions pouvant varier avec les établissements et les lieux de formation (vie associative, entreprise, etc.) et définies en rapport avec des tâches aussi diverses que l'aide pédagogique individuelle, l'accueil, l'animation ou l'encadrement d'étudiants ou d'éducateurs « occasionnels » ; l'enseignement, la fabrication de matériel didactique, la participation à la planification, à la supervision de stages, à l'organisation et au fonctionnement des activités éducatives, la recherche en éducation des adultes, la mise au point de systèmes d'apprentissage, l'élaboration d'instruments d'évaluation.

278. Que soient précisés, en conséquence, lors de l'engagement de ces éducateurs, les limites et les moyens de la polyvalence attendue.

279. Qu'en précisant le rôle des éducateurs d'adultes, les organismes éducatifs intéressés visent à créer une dynamique d'interaction entre l'administration, le corps professoral et ces

éducateurs d'adultes, plutôt qu'à consolider, au nom de la division des tâches, l'exclusivisme de nouvelles spécialisations.

280. Que soient établies, pour ces éducateurs d'adultes, une échelle de rémunération, des conditions de travail et des modalités d'engagement comparables à celles du corps professoral dit « régulier ».

281. Que, à l'emploi permanent de ce noyau d'éducateurs d'adultes, s'ajoutent des mesures visant à obtenir le concours de toute personne capable de participer, de façon occasionnelle, gracieuse ou rétribuée, à différentes activités d'éducation des adultes.

282. Que l'on encourage et stimule les prêts interinstitutionnels d'éducateurs d'adultes permanents, de même que les échanges de ces personnels entre les institutions, l'entreprise et les milieux de travail.

283. Que, dans l'optique d'une pédagogie de situation, l'on utilise, pour la formation ou le perfectionnement des éducateurs d'adultes, les ressources du milieu, en incluant, s'il en est besoin, celles de l'université.

284. Qu'on encourage la tenue de colloques régionaux d'éducateurs d'adultes comme méthode systématique de diffusion des innovations pédagogiques.

285. Que les programmes universitaires destinés à la formation des conseillers en orientation et des conseillers en information scolaire et professionnelle soient modifiés de façon à tenir compte du rôle grandissant d'information et d'orientation des adultes que les futurs praticiens devront exercer (accueil, référence).

286. Que, en utilisant les moyens les plus appropriés, on encourage les contacts et les échanges entre des éducateurs d'adultes d'ici et des éducateurs d'autres pays, en vue d'enrichir nos pratiques éducatives et d'apporter notre collaboration aux recherches et expérimentations qui se font dans d'autres pays.

Disponibilité

287. Que, sans leur accorder priorité sur les éducateurs d'adultes déjà en place, l'on propose aux enseignants du secondaire et du collégial en disponibilité d'assumer certaines activités pédagogiques destinées aux adultes.

288. Que l'on soigne tout particulièrement la sélection des enseignants appelés à intervenir auprès des adultes et que l'on prévoie, le cas échéant, du perfectionnement en cours d'emploi, de façon à ce que les adultes ne soient pas pénalisés par des affectations arbitraires ou improvisées.

Les professeurs « réguliers »

289. Que les organismes publics d'enseignement où les professeurs « réguliers » dispensent des activités auprès des adultes

a) incitent fortement ceux-ci à reviser leurs approches et à adapter leurs méthodes pédagogiques aux adultes à qui ils s'adressent;

b) associent le personnel enseignant régulier aux activités offertes, de façon à ce que les services offerts à ces derniers ne reposent pas essentiellement sur le personnel contractuel.

290. Qu'à cette fin, des activités de perfectionnement soient offertes aux professeurs, prenant la forme d'une pédagogie de situation (échanges, ateliers, équipes interdisciplinaires), de façon à accroître leur pertinence et leur efficacité auprès des adultes.

291. Que la motivation, l'intérêt et l'habileté à adapter les enseignements et à diversifier les approches pédagogiques pour les étudiants adultes soient des éléments dont on tienne compte au moment d'engager un professeur, de lui accorder une promotion ou de lui accorder la permanence.

Le corps professoral de l'université

292. Qu'en conséquence, les politiques universitaires d'évaluation des corps professoraux soient modifiées de façon à respecter les critères énoncés dans la recommandation précédente, et que ceux-ci interviennent dans l'évaluation du rendement d'un professeur.

293. Étant donné, entre autres, la proportion grandissante d'adultes fréquentant le premier cycle universitaire, que les universités revisent leur fonctionnement départemental ou facultaire (« ratio » de groupes d'étudiants, assignation des tâches d'enseignement et de recherche), de façon à revaloriser la tâche d'enseignement du premier cycle.

294. Que le corps professoral du réseau universitaire québécois soit associé à la révision de la tâche professorale et suggère les moyens de collaborer à l'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants adultes, de diversifier et d'accroître leur tâche en conséquence, d'assurer une plus grande disponibilité aux étudiants et, particulièrement, aux adultes.

295. Que, dans le but d'accroître la disponibilité nécessaire aux adultes, et dans la foulée des travaux de la Commission d'étude sur les universités, le réseau des universités examine la possibilité :

a) de mobiliser de façon plus significative les ressources professorales les plus sollicitées par la consultation externe ;

b) d'équilibrer le partage des enseignements entre le personnel « régulier » et les chargés de cours.

296. Que, dans le cadre de cette réforme et dans l'esprit de la Politique globale de l'éducation des adultes, l'on remette en cause le concept de professeur-chercheur sous-jacent au système actuel et en vertu duquel l'on ne tient pas toujours compte des aptitudes et des intérêts réels des professeurs lors de l'affectation des tâches, non plus que de la diversité des pratiques nouvelles qui se dessinent.

La formation initiale des maîtres

Bien que la formation initiale des maîtres ne fasse pas l'objet de son mandat, la Commission juge opportun de faire les recommandations suivantes, dans le contexte de l'éducation permanente.

297. Que, dans l'esprit des recommandations de la Commission d'étude sur les universités, l'on recommande l'autonomie des universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour la formation des futurs enseignants.

298. En conséquence, que le processus d'approbation des programmes de formation des maîtres soit le même que celui des autres programmes universitaires.

299. Que la définition des besoins de formation des maîtres soit le résultat de la collaboration des enseignants eux-mêmes, des universités et du ministère de l'Éducation.

300. Qu'au terme d'un processus d'interaction entre le ministère de l'Éducation et les universités, le législateur reconnaisse les programmes de formation des enseignants donnant droit à la pratique.

301. Que l'on certifie les enseignants, y compris les détenteurs d'anciens brevets, par l'émission d'un brevet unique et permanent.

Le perfectionnement des maîtres

302. Que les instances intéressées favorisent la participation des enseignants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de perfectionnement par le biais de leur comité de formation.

303. Que le Règlement no 5 sur la classification des maîtres soit modifié de façon à ce que le perfectionnement des maîtres, crédité ou non, ne soit pas du ressort exclusif des universités.

304. Que le milieu scolaire développe, organise et évalue des activités de mise à jour pour les enseignants par l'entremise de leur comité de formation.

305. Que, lors de l'émission de nouvelles directives touchant les programmes scolaires, le ministère de l'Éducation veille à ne pas alourdir le recyclage des enseignants, et prévoie des activités légères de perfectionnement, prenant pour acquise la transférabilité des habiletés didactiques de ces derniers.

306. Étant donné

a) les efforts remarquables investis dans le perfectionnement des enseignants depuis plus d'une décade ;

b) l'importance des besoins de formation dans d'autres secteurs de la population ;

c) les mesures incitatives pour encourager le perfectionnement de ce groupe-cible ;

La Commission recommande, à la majorité des voix,

a) aux parties concernées, de reviser le système de promotion salariale des enseignants, afin qu'à l'instar des autres pratiques vécues dans le secteur de l'éducation, la scolarité supplémentaire au seuil d'entrée se traduise en années d'expérience pour des fins de promotion salariale, seulement lorsqu'elle est pertinente aux tâches de l'enseignant ;

b) que, dans la mesure du possible, la participation des enseignants aux activités de perfectionnement se fasse hors des heures de prestation de cours et de leçons.

Proposition minoritaire

a) Que l'on mette un terme au système de la double promotion salariale des enseignants en vertu de laquelle la scolarité (enrichie du perfectionnement crédité) s'ajoute aux années d'expérience pour déterminer leur rémunération;

b) compte tenu du fait que les enseignants du primaire et du secondaire disposent de deux mois de vacances annuelles et de 20 journées pédagogiques annuelles dûment prévues, que, dans la mesure du possible, leur perfectionnement se fasse hors des heures de travail.

Divergence d'opinion de monsieur Michel Blondin

Je reconnais, avec tous les commissaires, que le mode actuel de perfectionnement des enseignants est à réexaminer. Il faut que ceux-ci puissent tirer un meilleur profit des efforts qu'ils font en ce sens et que la société québécoise retire davantage des ressources qu'elle y investit.

Cependant, à mon avis, il n'appartient pas à une commission d'étude de se prononcer sur des aspects de cette question qui relève de la négociation collective. La mécanique de l'échelle salariale fait partie de ces objets à discuter à la table de négociation.

De plus, en ce qui regarde le deuxième alinéa de la recommandation, je considère que les enseignants et enseignantes ont un droit égal à celui des autres travailleurs à contrôler leur formation et leur perfectionnement à travers les comités de formation que nous proposons dans cet énoncé de politique globale de l'éducation des adultes. D'ailleurs la grande majorité des enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire le font déjà en supplément de leur tâche régulière. Je considère que nous n'avons donc pas à nous prononcer sur les modalités de mise en oeuvre de ce perfectionnement.

307. Que, pour réinstaurer un certain équilibre entre les différentes catégories d'enseignants, et étant donné les besoins de perfectionnement identifiés, les instances intéressées favorisent surtout le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur dit « professionnel », de même que celui des enseignants et enseignantes du primaire.

Les éducateurs d'adultes des milieux non scolaires

308. Que les employeurs de quelque secteur que ce soit (monde du travail, de la vie associative, sociale, ou culturelle) se soucient du perfectionnement de leurs propres éducateurs d'adultes.

309. Que les organismes publics d'éducation prévoient des activités de perfectionnement adaptées aux éducateurs d'adultes, tant occasionnels que réguliers, oeuvrant

a) dans le monde de la vie associative (bénévoles, ou permanents de ces organismes);

b) dans le monde de la vie culturelle (media, bibliothèques, musées, etc.);

c) dans le monde de la vie sociale (hôpitaux, C.L.S.C., etc.);

d) dans le monde du travail (formateurs en entreprise, etc.).

Notes

(1) Dans le cas de l'éducation à distance, il s'agit du tutorat.

(2) M. Bédard, *Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 1979-1980*, ministère de l'Éducation, D.G.E.A., mai 1981, p. 8. Nous avons arrondi les décimales à l'unité.

(3) *Ibid.*, p. 15-18.

(4) *Ibid.*, p. 28.

(5) Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, données informatiques, 19 mai 1981, miméo.

(6) Source : *Système des personnels des organismes collégiaux (S.P.O.C.)*, ministère de l'Éducation, 1981, miméo.

(7) Source : Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Contrôle budgétaire : budgétisation 1979-1980 réseau cégeps*, 14 mai 1981, miméo.

(8) Commission d'étude sur les universités, *Rapport*, comité de coordination, Québec, mai 1979, p. 52. Ces chiffres de 1976 n'ont probablement pas changé.

(9) En chiffres absolus cela représente 177 470 inscriptions formelles dont 84 528 étudiants à temps plein et 92 942 à temps partiel.

(10) Source : Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 89 ; Régistraire des universités, miméo.

(11) Source : C.É.F.A., Sondage sur les pratiques de formation en entreprise.

(12) Le terme « ressource humaine » ne correspond pas strictement à ceux et celles qui sont dans une relation directe d'apprentissage (ex. : chef de département ou de services de formation). Cependant, nous n'avons pas, dans le cours du texte, retenu cette nuance car elle joue à la marge en général.

(13) Si ce chiffre peut paraître élevé pour plusieurs, signalons qu'Hydro-Québec, lors des audiences publiques tenues par la C.É.F.A., déclarait que 500 de ses employés se consacraient à plein temps à la formation, et que 3% de son budget d'exploitation était consacré aux fins de formation.

(14) Ce procédé de vente-formation serait même en voie de modifier en profondeur les techniques de marketing et aussi de s'appliquer au vaste secteur de la consommation de masse (ex : formation du goût, changer des attitudes, adopter de nouveaux produits, etc.).

(15) C.S.D., *Mémoire à la C.É.F.A.*, 1981, p. 34.

(16) U.P.A., *Mémoire à la C.É.F.A.*, 1981, p. 7.

(17) F.T.Q., *Mémoire à la C.É.F.A.*, 1980, p. 28-29.

(18) C.S.N., *Rapport du service de l'éducation au bureau fédéral*, 1979, p. 23, miméo.

(19) Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Rapport du Conseil de la coopération culturelle du Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel, Strasbourg, 1977, p. 34.

(20) C'est là une des principales difficultés des enseignants qui participent en tant que personnes-ressources à des protocoles d'entente entre les institutions scolaires et le milieu environnant.

(21) Les réflexions qui suivent sur la conception du perfectionnement des éducateurs d'adultes sont tirées en partie du document suivant : Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Notes préparées par l'Équipe d'aide au développement en vue de la rencontre avec la Commission d'étude sur la formation des adultes*, miméo., avril 1981, 10 pages.

(22) Ne pas confondre organisation et administration.

(23) Notes préparées par l'Équipe de l'aide au développement ..., *op. cit.*, p. 5-6.

(24) F. Serre, *Le modèle pédagogique PERFORMA*, miméo., Université de Sherbrooke, septembre 1981, p. 4.

(25) Cf. : Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Dossier 1, La formation des formateurs occasionnels*, L'Équipe de l'aide au développement, 1981.

(26) Cf. : Le programme Training for the Trainer, de Saint Francis Xavier University, Antigonish, Nouvelle-Écosse, Canada.

(27) D. Rocque, *La formation dans le domaine du tourisme au Québec*, Confédération des loisirs du Québec, 1981.

(28) G. Gagnon, « Le rôle du bibliothécaire dans son milieu et la fonction de la bibliothèque publique », *Argus*, janvier-février, 1981, vol. 10, no 1.

(29) Québec, Haut-commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports, *Rapport du Comité d'étude sur la formation des cadres sportifs québécois*, Service des sports, 1978.

(30) M.O. Jentel, *Rapport sur la formation muséologique au Québec*, ministère des Affaires culturelles, Direction des musées privés et centres d'expositions, 1978.

(31) Québec, *On a un monde à recréer*, Livre blanc sur le loisir, 1979, p. 61-64.

(32) Québec, ministère de l'Éducation, Secteur de la planification, Centre de formation et de consultation inc., *Tendances pédagogiques de la formation professionnelle*, *op. cit.*, p. 104-105.

(33) Cf. : Québec, ministère de l'Éducation, *Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel : priorités et thèmes*, D.G.E.S., mars 1980.

(34) Cf. : C. Touchette, *Conception de la tâche d'éducateur d'adultes aux États-Unis de 1900 à 1970*, Faculté des sciences de l'éducation, section d'andragogie, Université de Montréal, 1972.

(35) M. Bédard, *Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 1979-80, certaines caractéristiques professionnelles des enseignants à temps plein*, D.G.E.A., M.E.Q., août 1981, p. 5.

(36) Cela n'exclut pas les piètres conditions de travail faites aux animateurs dans le secteur de l'éducation populaire autonome. Ce problème se réglera, croyons-nous, davantage par un financement adéquat de l'organisme.

(37) Cf. : G. Pineau, C. Solar, *Une place au soleil pour les formateurs d'adultes, rapport des journées d'étude sur les rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec*, Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal, 1980, p. 49-50.

(38) *Ibid.*, p. 51-216.

(39) G. Pineau, « Une place au soleil pour les formateurs d'adultes », *Le Devoir*, 81.08.28.

(40) Cf. : R. Grégoire, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société : un défi pour toutes les institutions*, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1981, p. 127 à 129. Aussi, L. Toupin et alii, *Les enseignantes et enseignants du Québec. Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail*, vo . 5, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1980, p. 32 à 36 et p. 179 à 183. De même, colloque « Les jeunes et le travail », les 15 et 16 mars 1981, Complexe Desjardins, Montréal, *Rapport*.

(41) C. Lessard et alii, *Les enseignantes et enseignants du Québec. Caractéristiques démographiques, socioculturelles et professionnelles*, vol. 3, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1980, p. 224-229.

(42) Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, *Situation de la formation et du perfectionnement du personnel de l'enseignement en 1980-1981*, avril 1981, p. 14, 15.

(43) Commission d'étude sur les universités, comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport*, mai 1979, p. 25.

(44) Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de la formation du personnel scolaire, *Plan général de perfectionnement pour les niveaux primaire et secondaire. Document de consultation*, mars 1981, miméo.

(45) Source : *Perfectionnement du personnel des organismes d'enseignement...*, *op. cit.*, p. 3, 28.

(46) Lessard et alii, *Les enseignantes et les enseignants du Québec. Caractéristiques démographiques, socioculturelles et professionnelles*, vol. 3, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1980.

(47) D. Dufour, J. LaHaye, *L'expérience et la scolarité du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec 1970-71 à 1975-76*, ministère de l'Éducation, document démographie scolaire 9-43, 1978.

(48) L'étude Dufour et LaHaye (1978) estimait que la scolarité moyenne, reconnue pour des fins de traitement du personnel enseignant, est passée de 14,88 années en 1973-74 à 15,09 en 1975-76, ce qui donnerait une progression annuelle de 0,10 année.

(49) Selon une étude faite par l'Espérance (1978), rapportée par Dufour et LaHaye.

(50) Même si l'on estime en 1980-1981 à moins de 10% les enseignants qui seraient en rattrapage en vue de rencontrer les exigences légales pour enseigner, le perfectionnement de ces enseignants ne donne lieu à aucune augmentation salariale.

(51) *Les mesures fiscales touchant l'éducation au postsecondaire*, ministère de l'Éducation, Direction sectorielle de la planification et des systèmes, août 1979, miméo.

(52) Québec, ministère de l'Éducation, Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs, *Rapport au ministère de l'Éducation du Québec*, 1979 ; R.A. Cormier et al, *Les enseignantes et enseignants du Québec. La formation et le perfectionnement*, vol. 6, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1980.

Cinquième partie

La participation des adultes: une action déterminante et responsable

5.1 La participation à la formation en milieu de travail

5.2 La participation des adultes dans le monde de l'éducation

5.3 La participation dans le monde de la vie sociale, culturelle et associative

5.4 La participation des différents « mondes » à la gestion de l'éducation des adultes: la concertation

Introduction

Les illusions du passé, les promesses de l'avenir

Le contexte économique, social, politique et culturel des années 80, relatif à la participation des adultes aux activités éducatives, s'annonce à la fois difficile et prometteur. Cette ambivalence s'explique principalement par l'évolution du système économique et social depuis les deux dernières décennies. Des phénomènes comme l'apparition de la culture de masse, la consommation de masse, le vedettariat dans la culture et le sport, la surorganisation sociale juxtaposée à l'isolement social, la montée des pratiques superstitieuses, des sectes religieuses, la prolifération des mondes parallèles et de la contre-culture, ont suscité des valeurs nouvelles, ont bouleversé l'organisation sociale et fait surgir des attentes nouvelles de la part des individus et des collectivités. Ces nouvelles attentes ne sont pas sans effet sur la participation des citoyens et citoyennes. Elle se fait plus difficilement dans les assemblées générales des différentes associations organisées. Lors des consultations populaires proposées par l'État, les gens sont plus méfiants. Dans les autres milieux : syndical, coopératif, professionnel, elle varie selon l'importance de l'enjeu. Depuis les années 70, la participation au sein des diverses structures a connu un certain désenchantement. Participer ne signifie plus s'approprier un certain pouvoir mais correspond de plus en plus à un consentement à la technocratisation et à la bureaucratisation « consultatives ».

Ces dernières années ont donné lieu à une multiplication d'organismes voués à la participation : C.L.S.C., conseils de la culture, comités de citoyens, organisations coopératives, syndicats, groupes populaires, groupes religieux, comités d'école et de parents, de locataires ou de quartier. Les citoyens réinvestissent leur énergies dans de plus petites unités, plus facilement contrôlables, là où il est encore possible de s'assurer d'un certain pouvoir et non plus, de façon un peu idéaliste, *du* Pouvoir.

La participation devient souvent, comme le fait remarquer le sociologue Fernand Dumont, *comme une sorte de récupération en esprit de ce qui a été perdu en fait*[1]. Elle est apparue, au cours des dernières années, un peu comme un outil du savoir et de la rationalité précieusement conservés entre les mains de « ceux et celles qui savent », c'est-à-dire des administrateurs et des experts de tout genre. Ce pouvoir technocratique a donc envahi la conception et la pratique participatives, accentuant le clivage entre les experts et les gens désireux de participer mais sans pouvoir[2]. Or, depuis quelques années, le réflexe technocratique et les pratiques de bureaucratisation sont de plus en plus pris à partie. Des groupes organisés développent des projets de « recherche participative » afin de produire de nouveaux savoirs, utiles à la transformation de leur situation de vie et de travail et au rajustement à de nouveaux styles de vie plus communautaires. Les pressions en vue d'une nouvelle affectation du temps se font grandissantes. La décentralisation des pouvoirs décisionnels est un sujet remis à l'ordre du jour. Les différentes conceptions du militantisme font l'objet de profondes réflexions au sein des groupes populaires, des comités de citoyens, des syndicats, etc. Le bilan de la participation au cours des années 60 et 70, a été dressé et débouche sur une réelle volonté de dépasser les imbroglios auxquels elle a donné lieu.

Dans le secteur de l'éducation, l'évolution des mécanismes de la participation a été similaire. C'est surtout depuis ce qu'il est convenu d'appeler la Révolution tranquille, que les théoriciens et les praticiens en collaboration avec des étudiants, ont commencé à s'interroger sur sa signification et sur sa mise en oeuvre. S'inscrivant dans cette période de réformes plus ou moins fécondes et durables, la Commission Parent s'interrogeait à son tour sur la validité des mécanismes traditionnels de la participation. C'est à partir de

cette période qu'on a constaté une recrudescence des organisations étudiantes d'abord, puis des remises en question plus fréquentes de l'enseignement et une volonté de participation accrue des étudiants dans la conception, la planification et l'administration des programmes scolaires.

Au cours des dernières années, dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, les adultes ont été conviés à participer aux conseils d'administration, aux comités de parents ou aux tables de concertation. Par contre, chez les étudiants, il semble que l'on revienne à une participation de plus en plus réduite : *Bien que, dans plusieurs établissements, on ait déjà prévu la présence d'étudiants à des comités, commissions ou autres instances institutionnelles, dans l'ensemble il ressort que leurs voix exercent peu d'impact sur les décisions qui sont prises.*

En effet, dans les faits, les décisions échappent aux étudiants, jeunes et adultes ; les propositions ou les recommandations qu'ils acheminent aux instances décisionnelles ne sont considérées, la plupart du temps, qu'à titre consultatif. Leur participation n'est pas réelle et n'assure en rien la reconnaissance de leurs droits. Elle n'intègre pas non plus les modalités qui leur permettraient de jouer un rôle actif dans la prise de décision.

Ce que les étudiants, jeunes ou adultes, revendiquent aujourd'hui, à la lumière des expériences du passé, c'est une participation réelle, décisionnelle et une reconnaissance du rôle qu'ils ont à jouer au sein des institutions scolaires et des autres lieux de formation. Récemment, cette préoccupation a fait l'objet de discussions et de revendications sur *des questions reliées à la définition d'une charte des droits de l'étudiant, à la reconnaissance des associations existantes et à leur participation réelle à la prise de décision (...).*

La participation aux décisions : un droit à acquérir pour les adultes comme pour les jeunes.

Dans le domaine de l'éducation des adultes, comme dans le domaine de l'éducation des jeunes, les revendications sont du même ordre. En tant que décideurs de leur formation, les adultes revendiquent le droit de participer aux décisions qui les concernent. En tant qu'individus ou groupes, certains veulent intervenir et avoir voix au chapitre et intervenir dans la définition des activité « académiques » et des conditions de leur réalisation (règlements, programmes, cours, etc.), de même que dans l'élaboration des politiques qui les touchent directement en tant qu'étudiants (horaires, financement, transport, garderies, etc.).

Plus que les jeunes, les adultes ont le sentiment de pouvoir agir efficacement même si, comme les jeunes, ils ont été quelquefois confrontés à des obstacles tels que : *le manque de connaissances, les relations entre enseignants et élèves, qui se fondent sur les diplômes et l'autorité, l'éducation traditionnelle que les élèves reçoivent dans leur famille, etc. (qui) ont fait ceux-ci n'ont souvent été que des témoins passifs de la planification de l'enseignement et de la prise de décisions dans les écoles.*

Il ne suffit plus de préconiser la participation dans le domaine de l'éducation des adultes comme on l'a fait pour d'autres secteurs dans les années passées. Encore faut-il qu'elle débouche sur un pouvoir réel ; *elle ne doit pas rester une illusion de contrôle laissée aux classes défavorisées ; elle ne peut pas se limiter qu'à institutionnaliser le poids de certains groupes déjà influents ; enfin et surtout la participation ne peut être assimilée à la simple consultation.*

Notre système social et politique n'a jamais encouragé les gens, en général, à participer et à intervenir réellement sur le développement de leur milieu. D'ailleurs, l'État a pris une place prépondérante, non seulement dans la gestion de la chose publique, mais également dans l'organisation même de la vie des citoyens. Certains y voient, comme Illich, une ingérence qui ne peut conduire qu'à une dépersonnalisation et à une dépendance de plus en plus dramatique des individus et des groupes. À cet effet, les échecs budgétaires de la plupart des gouvernements des pays industrialisés vont peut-être freiner cette tendance à l'État-providence et à l'État-entrepreneur et offrir une occasion pour les individus d'une reprise en main et d'un certain contrôle sur les décisions concernant l'avenir sociétal. Il ne s'agit pas non plus, à l'autre extrémité, de préconiser le « laissez-faire » mais plutôt le « rapatriement » graduel de certaines responsabilités sociales pour les individus et les groupes.

Dans le milieu scolaire, au cours des dernières années, la participation étudiante s'est étiolée. Comme le faisait remarquer un récent avis du Conseil des universités : *c'est presque devenu un lieu commun — surtout depuis la disparition volontaire d'un certain nombre d'associations étudiantes, à la fin des années 60 — de déplorer la désintégration du milieu étudiant, sa relative apathie accompagnée de soubresauts sporadiques et son absence presque complète de la structure de décision de l'université et partant, des principaux débats qui s'y déroulent.*

L'homme ou l'enfant d'aujourd'hui ne peut plus seulement obéir pour obéir, apprendre pour apprendre. Il faut une « participation », une éducation active.

Source : J.W. Botkin, W. Elamnadjra et M. Molitza, *On ne finit pas d'apprendre*, rapport au Club de Rome, 1980, p. XV.

Où faut-il en chercher les raisons ? Certains diront que les étudiants n'ont pas su utiliser les occasions offertes par la participation, au sein des conseils de faculté, de départements ou d'ailleurs. Ne serait-il pas plus juste de s'interroger sur certaines résistances de la part des institutions scolaires ? Résistances qui se sont manifestées sous plusieurs formes, pas toujours évidentes, par exemple en négligeant d'informer adéquatement les étudiants et surtout en ne leur accordant, tout au plus, qu'un pouvoir consultatif sur les décisions importantes à prendre.

Il faut se demander comment leur donner dans l'avenir la chance de participer en tant que partenaires égaux aux mécanismes décisionnels. L'un des buts principaux de la Commission est effectivement d'examiner ce qui pourrait encourager une actualisation efficace de la participation dans le domaine de l'éducation des adultes. Il faut donc viser à inventer de nouveaux modèles car, contrairement aux années 60 et même 70, la seule promesse d'une consultation et « la pseudo-participation » ne peuvent plus suffire. Il incombe aux gestionnaires et décideurs de tous les milieux éducatifs de la concrétiser, d'y croire, de l'inciter, et d'assouplir les tendances bureaucratiques de plus en plus menaçantes à la libre participation des gens.

Un action déterminante et responsable

La tâche ne sera pas facile car si l'éducation des adultes s'oriente, dans une perspective d'éducation permanente et de démocratisation, vers l'autogestion de la formation, c'est-à-dire vers plus d'autonomie et de prise en charge, l'organisation sociale et économique, elle, reste encore fondée sur des principes hiérarchiques. Cette contradiction est d'ailleurs relevée dans un document du Conseil de l'Europe qui rappelle qu'*il y a contradiction entre la tendance à l'autogestion (self management) dans l'éducation des adultes et le pouvoir technocratique au nom de l'efficacité (autorité des compétences, rapidité et précision des décisions) ; ici s'opposent le spontanéisme et la rationalité organisatrice.*

L'éducation permanente, qui veut favoriser la prise en charge de son éducation par l'intéressé lui-même, individu ou groupe, suppose que la participation à toutes les étapes du processus éducatif soit non seulement reconnue mais surtout recherchée.

Source : Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *Pour le vrai monde et pour tout le monde*, contribution à une politique québécoise de l'éducation des adultes, rapport d'étape 78-79, juin 1979, p. 73.

La Commission a, pour sa part, associé étroitement les adultes de tous les réseaux à sa démarche lors de ses consultations régionales en les conviant à participer au débat sur l'éducation des adultes. Elle avait pour le faire, mis en place, dans les régions, une équipe d'agents de liaison chargés de faire connaître son existence et son mandat à la population et d'« habiliter » les adultes à venir s'exprimer en ateliers. Elle a pu ainsi rencontrer près de 6 000 adultes qui ont eu l'occasion de mettre en commun leurs idées et leurs opinions. Cette démarche, un peu inusitée dans le cadre de l'élaboration d'une politique d'ensemble a, d'une part, fait prendre conscience des exigences et des possibilités de la participation, et a révélé d'autre part, la volonté des Québécois de participer activement au processus et d'y apporter une contribution significative lorsqu'on leur en donne les moyens. Un examen de la situation actuelle en éducation des adultes montre qu'*il est manifeste que l'on doit (sic) améliorer les qualités nécessaires à une participation efficace et que le droit de participer devra être assorti d'une obligation d'accepter — de part et d'autre — les responsabilités qu'il implique*.

(...) assurer le plein exercice de droits démocratiques, en matière d'éducation, c'est aussi garantir aux intéressés leurs droits dans la gestion même de l'entreprise à laquelle ils sont associés, et leur participation à la définition des politiques d'éducation.

Source : Edgar Faure, *Apprendre à être*, Fayard, UNESCO, 1972, p. 90.

La participation en éducation des adultes requiert que l'on fasse confiance aux capacités potentielles et à la volonté des individus de progresser et de s'engager durant toute leur vie, tant au niveau de leur développement personnel que par rapport à leur intervention sociale. Par conséquent, il faut *éveiller et soutenir l'intérêt des adultes en formation, faire appel à leur expérience, affermir leur confiance en eux-mêmes, et assurer leur participation active à tous les stades du processus éducatif qui les concerne*. Bref, l'éducation des adultes doit replacer ces derniers, en tant qu'individus et en tant que groupes, au centre du processus éducatif comme **sujets** de leur éducation et non comme **objets**. La participation des adultes au maximum de responsabilités n'est pas seulement un gage de démocratie, elle est aussi une prise de pouvoir quotidienne sur les pratiques et les activités éducatives, une manière de prouver son autonomie, sa prise en charge et son refus à la délégation de ses pouvoirs. En extrapolant au-delà du domaine de l'éducation, cela signifie pour l'adulte, ne plus abdiquer et ne plus laisser à d'autres le soin d'exercer ses propres responsabilités, mais les exercer à tous les niveaux de la vie sociale, économique, politique et culturelle.

Postulats et préalables

Participer : un acte volontaire, conscient et « d'égal à égal »

Parler de la participation dans le domaine de l'éducation des adultes signifie, de prime abord, que l'on conçoive celle-ci comme une entreprise de conscientisation, ce qui mène à envisager l'action éducative en termes de contestation et de remise en question par rapport à la société. La volonté de rendre les individus et les groupes plus responsables et plus autonomes devant leur devenir collectif pose, comme postulat, le développement d'une conscience sociale critique. Aussi, toute activité éducative devrait s'attacher *à développer le jugement indépendant et critique et à créer ou renforcer les compétences nécessaires à chaque personne pour assumer la maîtrise des changements qui affectent ses conditions de vie et de travail par une participation effective à tous les niveaux dans le processus de décisions à la gestion des affaires de la société*.

« J'ajouterais que l'éducation des adultes a aussi contribué à relativiser la notion de professeur et de l'étudiant. Des hommes et des femmes qui n'auraient jamais enseigné à l'université participent, grâce à l'éducation des adultes, à un enseignement pour lequel ils peuvent puiser dans leur expérience vécue. De son côté, la notion d'étudiant a été élargie au-delà de celle d'un diplômé de collège ou de cégep, au-delà de celle du carabin traditionnel qui avait exclusivement cours il y a quelques années à peine. L'enseignement du soir rassemble des étudiants d'une grande variété d'âges, d'expérience, de motivations, de centres d'intérêt. On parle même de plus en plus de la relation dialectique qui doit s'instaurer entre les rôles d'enseignant et d'enseigné : enseignant qui devient parfois enseigné et enseigné qui devient enseignant. »

Source : Dr Camille Laurin, *L'éducation permanente* projet de société, A.C.D.E.A.U.L.F., causerie prononcée dans le cadre du colloque, septembre 1977, p. 13.

Or, le secteur de l'éducation des adultes doit conduire à une participation enrichie, en offrant aux adultes le plus grand nombre possible de rôles. *L'idéal de l'enseignement participatif est que chaque élève puisse avoir l'occasion de jouer les rôles de président, de capitaine et de chef, aussi bien que ceux du citoyen, d'adhérent et de disciple, et de faire ainsi l'expérience du plus grand nombre possible de rôles.*

Ce que nous entendons par l'expression « d'égal à égal », c'est une reconnaissance des expériences vécues et de la culture de chaque adulte, qui permettant d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe, et mettant fin à l'éternel lien de dépendance, car *dans le procès de formation, les rapports de formation sont pour l'enfant et l'adolescent fondamentalement des rapports de dépendance, rapports qui limitent de tous côtés son appropriation des objets et moyens de formation.*

Autant l'enseigné a à apprendre de la part de l'enseignant, autant ce dernier, dans une perspective de développement du potentiel des individus et des groupes, ne pourra faire abstraction des expériences et des aspirations de chaque individu. Les deux y gagnent. Dans cette veine, des mesures devraient être prises afin d'encourager les intervenants, les institutions, les organismes qui concourent à l'éducation, les groupes populaires, les syndicats, etc., dans le cadre d'une participation directe, à collaborer ensemble à titre de partenaires égaux, à la définition et à l'articulation des objectifs et des pratiques dans le domaine de l'éducation des adultes.

S'outiller, d'abord

En ce qui concerne les personnes ou les groupes demeurés analphabètes, ainsi que les personnes ou les groupes qui, du fait de leur faible niveau de ressources, d'éducation ou de participation à la vie collective, connaissent des difficultés d'adaptation sociale, les actions d'éducation des adultes devraient tendre non seulement à leur permettre d'acquérir des connaissances de base (lecture, écriture, calcul, initiation à la compréhension des phénomènes naturels et sociaux) mais encore à favoriser leur accession à un travail productif, à susciter leur prise de conscience et leur maîtrise des problèmes d'hygiène, de santé, d'économie domestique et d'éducation des enfants, à développer leur autonomie et leur participation à la vie collective.

Source : Unesco, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, février 1980, p. 21.

Il va de soi que pour que chaque individu et chaque groupe puissent participer pleinement, il est absolument essentiel de leur fournir les outils nécessaires. Ces outils, ce sont les apprentissages de base qui vont leur permettre toute l'autonomie, la flexibilité et la polyvalence requises. Par ailleurs, *le droit à l'éducation ne se limite pas à la possibilité de fréquenter l'école ; il se définit plutôt comme le droit de chaque individu de recevoir un minimum de formation de qualité pour assurer son épanouissement et sa participation à la société à laquelle il appartient.*

De ce point de vue, deux préalables importants s'imposent si nous voulons, idéalement, que tous les citoyens puissent influencer les décisions qui affectent directement leur vie, du point de vue de l'éducation et de la formation. Fournir aux adultes intéressés les connaissances nécessaires pour comprendre et expliquer la vie politique, économique et sociale de notre société serait un premier objectif. Assurer un système d'information adéquat permettant de vraiment débattre leurs problèmes en toute connaissance de cause, en serait un autre.

Une information adéquate et accessible : une clé indispensable.

La recherche d'une société démocratique de participation exige donc, d'une part, de rendre publique l'information, de la diffuser de façon organisée et de s'assurer que les citoyens ont les connaissances nécessaires pour interpréter ces informations et, d'autre part, de fournir à toutes les collectivités ou groupes les moyens de s'organiser. Entre ces deux conditions essentielles à une politique de participation existent des relations de complémentarité. Une politique d'information si bien organisée soit-elle, ne peut être un stimulant à la participation que si les communautés de base sont suffisamment organisées pour accueillir les informations, les discuter et prendre

position. De même, des communautés de base, si bien organisées soient-elles, sont inefficaces si elles sont coupées des informations nécessaires pour éclairer leurs discussions et décisions.

Ceci résume bien l'un des problèmes majeurs auxquels sont confrontés de nombreux citoyens. Il faut mettre en place des mécanismes de façon à diffuser l'information plus largement et à donner aux adultes, qui ont le goût de s'engager dans le processus de décision, le maximum de connaissances nécessaires pour interpréter cette information. Nos consultations régionales nous ont d'ailleurs permis de constater un certain désenchantement face à la participation ; c'est ce qui nous incite à préconiser une meilleure organisation de l'information. De l'aveu même des participants, une absence de connaissances de base pour s'approprier les dossiers et délibérer en assemblée les empêchent de maîtriser les mécanismes de consultation.

De plus, les adultes s'estiment souvent mal informés de leurs droits et des recours possibles. Nous croyons que l'adulte devrait avoir accès à une information précise sur ses droits et, comme le souligne le Conseil des universités, *sur les options qui lui sont offertes quant à sa formation, sur la qualité relative des programmes, leurs conditions d'accès, leurs avantages comparatifs et le degré de succès des étudiants qui y ont déjà cheminé, à la fois en termes de succès scolaires et d'intégration au marché du travail.*

Il importe surtout pour l'adulte, en formation scolaire ou extra-scolaire d'être informé des mécanismes qui sont prévus, à l'intérieur du milieu éducatif qu'il fréquente, lui permettant d'intervenir directement dans le processus décisionnel, et des mécanismes de recours lui permettant d'en appeler éventuellement des décisions qui le touchent.

S'organiser en fonction de ses intérêts

Une autre condition à la participation effective des adultes est qu'ils puissent s'organiser en fonction de leurs intérêts. Étant donné qu'il faut souvent se regrouper pour défendre des droits et des intérêts, les adultes seront amenés à le faire d'abord à partir d'une base commune de revendications. Parler en leur nom propre et ne plus noyer leurs propositions parmi une multitude de demandes, effectuer eux-même les pressions auprès des instances décisionnelles, se donner une structure organisationnelle représentative, sont des tâches de premier ordre s'ils veulent que leurs voix soient entendues. Bien sûr, il existe déjà des regroupements, des comités et des associations dont le mandat est justement de représenter et de défendre les droits des étudiants, jeunes ou adultes ; il est important de les utiliser comme des véhicules de revendication tout en travaillant à raffermir leurs rôles et leurs mandats et à mettre sur pied, là où il n'existe à peu près rien en ce sens, des mécanismes ou des lieux de participation.

Des conditions favorisant la participation

La participation est un processus actif qui exige effort et travail. Encourager la participation suppose de revoir les conditions matérielles qui ont pour effet assez souvent de la limiter. Nous pensons particulièrement aux horaires de travail et d'étude souvent inconciliables, au mode et au volume de financement inadéquats, au transport et aux garderies dont l'accès, les horaires et le coût incitent peu les gens à consacrer de leur temps à une participation volontaire. Ces obstacles, d'ordre strictement matériel, sont actuellement des enjeux majeurs de la participation et, qui plus est, ont eu pour effet de diminuer les efforts, les investissements d'énergie des individus, étudiants ou travailleurs. Ils ont souvent eu pour conséquence directe de diminuer les performances ou encore de décourager les initiatives de tous ceux et toutes celles qui ont eu à les subir. En faire abstraction serait confiner à nouveau les gens à leur rôle de spectateurs et non d'acteurs dans les milieux éducatifs. Il faut concevoir des moyens concrets pour faciliter un engagement dans le milieu. Lever les nombreux obstacles est un préalable indispensable à la participation efficace des adultes.

Ce bref tableau, qui sera plus longuement détaillé dans les chapitres qui suivent, revendique pour les adultes le droit de participer aux prises de décision. Toutefois, les canaux et les mécanismes favorisant cette participation sont, à toutes fins utiles, absents des structures décisionnelles, autant dans le milieu scolaire que culturel et encore davantage dans celui de l'entreprise.

Nous proposons certains mécanismes susceptibles d'encourager et de souligner la nécessité de cette participation des individus et des groupes. Notre objectif de démocratisation, en vue du développement du potentiel des gens, nécessite la révision des structures actuelles, qui sont le plus souvent fermées ou, à tout le moins, limitatives quant au pouvoir de l'adulte d'intervenir efficacement sur les organisations et les institutions qu'il fréquente.

Notes

(1) Fernand Dumont, « L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse », *Sociologie et sociétés*, vol. XI, no 1, avril 1979.

(2) Jacques Grand'Maison, « Une société à deux étages », *Prospectives*, avril-juin 1975.

(3) Québec, Conseil des universités, *Les droits des étudiants dans l'université*, avis no 81.1, Québec, 17 sept. 1981, p. 4.

(4) *Ibid.*, p. 1.

(5) Charles Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Unesco, p. 119.

(6) Guy Bourassa, « Modernisation des mécanismes de participation » dans *La modernisation politique du Québec*, en collaboration, Montréal, éd. Boréal Express, 1976, p. 146.

(7) Conseil des universités, *op. cit.*, p. 3.

(8) Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 48.

(9) J.W. Botkin et al., *op. cit.*, p. 41.

(10) Unesco, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, février 1980, p. 19.

(11) Expression empruntée à Paulo Freire.

(12) Unesco, *op. cit.*, p. 20.

(13) *Ibid.*, p. 43.

(14) Gaston Pineau, « Les possibles de l'autoformation » dans *Éducation permanente*, no 44, octobre 1978, p. 23.

(15) Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *L'égalisation des chances en éducation*, énoncé de principe adopté à la 223e réunion le 25 avril 1980, p. 7.

(16) G. Daoust, Amyot, Fortin et Harvey, *Éducation et travail*, HMH, Montréal, p. 220.

(17) Québec, Conseil des universités, *op. cit.*, p. 8.

(18) Botkin et al., *op. cit.*, p. 43.

Chapitre premier

5.1 La participation à la formation en milieu de travail

Introduction

La formation reliée à l'emploi constitue un enjeu majeur à la fois pour l'entreprise et pour les travailleurs et les travailleuses.

Le monde du travail est éminemment concerné par la question de la formation de la main-d'oeuvre. Aux prises avec des changements technologiques accélérés qu'une vive compétition impose comme règle du jeu, la plupart des entreprises reconnaissent l'obligation de transformer sans cesse leur système de production. En conséquence, les adultes sur les marchés de travail voient leur rôle évoluer et leurs tâches modifiées, de sorte que le maintien de l'emploi exige une mise à jour constante de leurs qualifications et compétences, voire même une réorientation complète. À défaut de quoi, ils risquent fort de subir les effets négatifs des changements technologiques et de la réorganisation des systèmes de production: déqualification et déclassement professionnels, parcellisation et banalité des fonctions, absentéisme et manque de motivation, licenciements, chômage, pauvreté, dépression...

D'une part, les entreprises ont tout intérêt sur le plan de l'expansion économique et de la concurrence internationale à pouvoir compter sur une main-d'oeuvre qualifiée, expérimentée, apte à vivre des processus de changement*; d'autre part, les travailleurs ont forcément à coeur d'acquérir une plus grande qualification qui deviendra pour eux un bien, une richesse permettant une mobilité et une sécurité d'emploi accrue et favorisant l'amélioration des conditions de travail.

* *Une population qui se déqualifie perd la possibilité de proposer à son pays des objets nouveaux, originaux, variés. Or la concurrence ne s'exprime pas seulement par les coûts de production (...). L'économie pour survivre doit être imaginative. Je suis convaincu qu'elle ne peut l'être qu'à condition que les travailleurs de ce pays soient conscients du rôle qu'ils jouent dans leur entreprise et se voient reconnaître une capacité de proposer(...).*

Source: Raymond Barre, ex-premier ministre français, discours inaugural, *Colloque « Formation '80 »*, Paris, juin 1980.

Dans cette optique, la formation reliée à l'emploi doit nécessairement reviser les principes sur lesquels elle repose actuellement et dépasser la fonction de simple réponse à des besoins ponctuels d'adaptation de la main-d'oeuvre aux changements technologiques. Nous croyons que la formation reliée à l'emploi s'inscrit dans une dynamique beaucoup plus globale et plus évolutive qui devrait l'amener à agir sur les conditions et les politiques de l'emploi, sur la nature et les modalités d'application des changements technologiques et, à la limite, sur les systèmes d'organisation du travail eux-mêmes.

En effet, pratiques de formation et organisation du travail ont toujours été intimement liées**. Depuis quelques années au Québec, nous pouvons constater que cette interinfluence se manifeste sous un jour nouveau et témoigne d'une volonté de redéfinir la nature et les fonctions de la formation reliée à l'emploi. En remettant en question des objectifs étroits, strictement utilitaristes à court terme de la formation, en préconisant un certain décloisonnement entre les types de formation et une déscolarisation des pratiques pédagogiques qui s'appuie sur la participation active des travailleurs et travailleuses, certaines entreprises se sont engagées à repenser la notion de productivité en lui attribuant une composante à la fois sociale et économique, à repenser également la planification et l'évaluation des besoins des entreprises en y intégrant également les besoins des travailleurs. Pour ces entreprises, la formation devient un élément-clé d'un nouveau type de gestion du personnel qui fait dorénavant appel à la motivation, à l'implication et à la participation des employés.

** *La pratique de formation et la pratique de division du travail ne peuvent être comprises dans leurs relations mutuelles, qu'une fois replacées dans le cadre des formes sociales globales et spécifiques que sont les rapports sociaux de production à tel ou tel stade du développement du système productif(...).*

Source: Nicole de Maupeou-Abboud, « Division du travail et formation », dans *La division du travail*, Colloque de Dourdan, Éditions Galilée, Paris, 1978, p. 139.

Ces remises en question ne sont pas étrangères à un courant international qui se réclame de la « démocratie industrielle » et d'un mouvement pour « la qualité de vie au travail ». En réalité il s'agit là de diverses réponses des entreprises à ce que d'aucuns appellent la crise actuelle de la division du travail : celle du taylorisme. Nous y reviendrons.

La participation des travailleurs et des travailleuses à leur formation va occasionner la remise en question des objectifs et des pratiques de la formation reliée à l'emploi

C'est également dans le contexte de cette crise que sont remis en question au Québec comme à peu près dans toutes les sociétés industrialisées, les objectifs et les pratiques de la formation reliée à l'emploi. La Commission, quant à elle, estime que la formation en entreprise est concernée elle aussi par les objectifs de démocratisation de l'éducation des adultes : l'adulte doit devenir le sujet et non l'objet de la formation; l'adulte réclame qu'on le considère autrement que comme un simple rouage de la machine. La qualification et l'accomplissement personnel et collectif des adultes qui travaillent doivent être perçus comme des atouts pour l'entreprise. Du point de vue de l'innovation, de la recherche, de la qualité de la production, de la motivation des employés, l'entreprise a tout avantage à favoriser le développement des pleines capacités des travailleurs par des programmes de formation qui font appel à l'autonomie, au sens des responsabilités et à l'intelligence de ces derniers. En retour, une formation conçue en fonction du double objectif des intérêts économiques de l'entreprise et des multiples besoins de formation des travailleurs exige la participation effective des partenaires de l'entreprise. Cette perspective engage également la mise sur pied de mécanismes de concertation à divers paliers (sectoriel, régional) et entre divers intervenants.

Au Québec, un tel projet se heurte à de multiples difficultés. Pour l'illustrer, nous ferons d'abord état des résultats de la consultation menée par la Commission sur la question de la participation à la formation reliée à l'emploi. Après avoir pris connaissance de certaines expériences étrangères, nous ferons part des principaux éléments de la politique que nous préconisons sur la participation dans le monde du travail. Tout en affirmant une volonté ferme en ce qui regarde la nécessité de la participation des adultes à leur formation, la Commission entend proposer des formules suffisamment souples et diversifiées pour rendre compte des multiples facettes de la réalité économique et sociale du Québec.

5.1.1 Positions des entreprises sur la participation à la formation en milieu de travail

5.1.1.1 Segmentation du marché et des pratiques de formation des entreprises

Quand nous parlons des entreprises au Québec, il est évident que nous traitons de réalités fort diverses : petites, moyennes et grandes entreprises, du secteur privé, public ou para-public, à l'oeuvre dans des domaines d'activités de pointe ou davantage traditionnelles, des secteurs primaire, secondaire, tertiaire. Les travailleurs de ces entreprises bénéficient de conditions de travail et de rémunération très variées : 36% sont syndiqués, 64%, non-syndiqués.

Dans la troisième partie traitant de l'accessibilité à l'éducation des adultes, nous décrivions les incidences de la segmentation du marché du travail (segmentation qui se produit aussi à l'intérieur des entreprises) sur les possibilités d'accès des travailleurs et des travailleuses aux activités de formation.* La structure des entreprises (taille, secteur d'activités, position sur les marchés internes et externes) est ici un facteur majeur de différenciation. La situation des entreprises face aux marchés (secteurs très concurrentiels/situation de monopole) influence l'importance que l'on accorde à la formation, les objectifs qu'on lui reconnaît et les moyens dont on dispose à cet égard. Les positions des entreprises sur la participation des employés à la formation peuvent varier en conséquence, quoique l'on ne doive pas en déduire un lien direct de cause à effet. La réalité est plus complexe.

* Rappelons quelques données du sondage de la Commission sur les pratiques de formation des entreprises (voir le chapitre 3 de la troisième partie)
- 83,3% des entreprises donnent une formation ;
- la proportion d'entreprises qui déclarent des activités organisées de formation est nettement plus élevée dans le public que dans le privé (93% contre 62%) ;
- la formation se fait principalement durant les heures de travail et poursuit surtout une fonction d'adaptation à la tâche ;
- les activités sont concentrées : 40,2% des entreprises forment 91,1% des bénéficiaires ;
- ce sont surtout les petites entreprises privées qui ne dispensent aucune formation.

Règle générale, la formation offerte dans les entreprises est de courte durée et très liée à la tâche (voir chapitre 4.3.3.4 pour une description plus complète). C'est le cas surtout dans les petites et moyennes entreprises qui jouissent de peu de ressources de formation (ressources financières d'abord et avant tout). Plus un travailleur a un emploi peu qualifié, plus la formation sera « étroite » ; ce principe vaut pour tous les secteurs mais s'applique davantage à la P.M.E. Les grandes entreprises, elles, ont très souvent des programmes ou des politiques de formation et affectent du personnel à cet effet. Elles investissent déjà de fortes sommes* pour la formation de leur personnel spécialisé ; certaines se prévalant de programmes subventionnés à cet effet, d'autres préférant la financer.

* Mémoires et consultations font état de plusieurs millions. Strictement à titre indicatif, voici quelques cas :
- Marine Industrie : 900 000 $ en 4 ans ;
- Gaz Métropolitain : 700 000 $ en 1980 ;
- Bell Canada : 10 $ millions en 1979 ;
- Compagnie Générale Électrique du Canada : prévisions de 5 $ millions pour les cinq prochaines années ;
- Mouvement Desjardins : près de 4 $ millions en 1980 ;
- Canadair : plus de 6 $ millions depuis 1976 ;
- Iron Ore Company of Canada : [illegible] $ millions en 1979 ;
- Compagnie Price : 2 $ millions en 1980-1981 ;
- Banque nationale du Canada : 2 600 000 $ en 1980-1981 ;
- Québec téléphone : 1 592 000 $ en 1979.

On estime que de 4 $ 3 500 $ millions par année sont investis en formation par les entreprises au Québec.

5.1.1.2 Deux types d'approche en ce qui concerne la formation en entreprise

Une approche conservatrice et une approche innovatrice : la conception étroite et unilatérale de la formation, ou la conception intégrée et dynamique.

L'analyse des positions qui ont été soumises à la Commission par les moyennes et grandes entreprises et par les associations patronales concernant les objectifs de la formation reliée à l'emploi et la pertinence ou non de la participation des employés à cette formation, fait ressortir des distinctions qu'il nous semble important de relever. D'un point de vue global, il est possible de schématiser à cet égard deux types d'approche. Les schémas représentant toujours des dangers, il faut réaliser que de nombreuses positions intermédiaires existent entre les deux pôles que nous allons décrire.

D'une part, des positions qu'on peut qualifier de conservatrices adoptent la conception d'une formation étroite, strictement utilitariste, à court terme, et exclusivement contrôlée par l'entreprise. D'autre part, des positions plus innovatrices s'affirment ici et là : la formation, en faisant appel à la participation de tous les intéressés, devient un instrument dynamique de gestion du personnel ; elle constitue un élément important du succès économique et de la bonne marche de l'entreprise.

[*] Des entreprises expliquent que même si on arrivait à établir des prévisions à long terme, la situation concurrentielle de la libre entreprise inhiberait les initiatives de formation susceptibles d'indiquer au concurrent des changements technologiques significatifs.

Source : Consultation des 28-29 janvier 1981 avec les représentants des grandes et moyennes entreprises, Rapport synthèse, C.E.F.A., p. 17.

Ces deux approches génèrent, bien sûr, des pratiques de formation différentes. Le premier cas représente à l'heure actuelle les positions de la majorité des entreprises. On considère que la formation relève de la seule entreprise qui connait les besoins dictés par sa stratégie économique. La formation est conçue comme un outil concurrentiel au même titre que la publicité, etc...[*] Les intérêts à court terme de l'entreprise prévalent sur tout autre considération et, dans ce contexte, les intérêts des employés sont facilement perçus comme contraires à ceux de l'entreprise. Celle-ci se définit comme le seul maître d'oeuvre à l'intérieur de ses murs.

Il peut être particulièrement difficile pour une entreprise, isolément, d'établir des prévisions globales en terme d'évolution et de besoins de main-d'oeuvre et de planifier en conséquence un programme de formation, surtout si elle appartient à un secteur économique fortement concurrentiel. Bien que les grandes entreprises et les secteurs monopolistiques soient davantage en mesure de le faire, cela ne signifie pas pour autant que ces entreprises aient à coeur de préparer leur personnel à des changements technologiques qui sont prévisibles (cette dernière remarque peut s'appliquer au secteur des banques actuellement). On préfère concevoir la formation de façon étroite et cloisonnée : ce qui se traduit par la scission absolue entre la formation strictement reliée à la tâche et la formation qui ferait appel à des compétences plus générales. Dans cette optique, l'entreprise ne devrait assumer que la part de formation spécifique à ses besoins, le développement dit « personnel » étant laissé à l'individu qui va chercher ses ressources où et quand il peut. Sur le plan du contenu de formation comme sur celui des pratiques pédagogiques (voir le chapitre sur la descolarisation en milieu de travail), cette conception de la formation reliée à l'emploi se situe à l'opposé des objectifs de l'éducation permanente qui prône le développement de la personne dans sa totalité, le décloisonnement et la prise en charge collective des problèmes et des situations de vie de l'adulte.

Par ailleurs, une conception beaucoup plus dynamique du rôle et des fonctions de la formation se développe dans certains milieux des affaires. Dans ces cas, la formation est un élément intégré d'une politique de gestion de la main-d'oeuvre qui postule l'interdépendance des problèmes et des intérêts en cause. Les programmes de formation s'articulent autour de deux axes : les besoins de l'entreprise et ceux de l'individu. En d'autres mots, l'employé doit pouvoir s'adapter aux changements dans l'entreprise, mais celle-ci doit aussi stimuler son goût pour le développement personnel, pour un changement planifié auquel il est associé et ainsi susciter son intérêt pour le perfectionnement.

La formation est devenue un baromètre, un instrument qui permet d'identifier dans une certaine mesure où, quand, comment, pourquoi des améliorations doivent être introduites dans la gestion de la main-d'oeuvre.[*] La participation des employés devient une condition sine qua non de la réussite de ces programmes. Cette conception préconise une « formation continue » qui exige une transformation des approches pédagogiques. En conformité avec le principe de la participation, celles-ci doivent tenir compte du bagage d'expériences de l'employé (âge, scolarité, etc...) et de ses aspirations, des besoins actuels et futurs de l'entreprise, déterminer le temps disponible et nécessaire à la formation, viser la transférabilité des connaissances d'une fonction à une autre.

** (...) la polyvalence est une notion relative qui s'oppose à son inverse et complémentaire : la spécialisation. La polyvalence répond à un choix patronal et à ce titre constitue un axe particulier d'une politique de gestion de la force de travail. Le terme de polyvalence peut cependant recouvrir des réalités bien différentes selon les orientations de la politique d'organisation du travail des employeurs.*

Source : Mireille Dadoy, « La polyvalence ouvrière et sa rémunération », dans *La division du travail*, Colloque de Dourdan, Éditions Galilée, Paris, 1978, p. 91.

Des entreprises prévoient que le décloisonnement des tâches traditionnelles (au moins dans certains secteurs de l'industrie) exigera une plus grande polyvalence* de la part de l'employé et justifiera par le fait même une conception plus élargie de la formation reliée à l'emploi. Sans entrer de plein pied dans les débats qui entourent la notion de polyvalence, mentionnons que ce terme a qualifié les pratiques patronales les plus diverses. Dans certains cas, ces pratiques ont entraîné la déqualification du personnel, suscitant les critiques et les réactions syndicales. Dans d'autres cas, elles ont remis en question la « spécialisation taylorienne » et ont abouti à conférer aux employés visés une qualification réelle et relativement autonome par rapport à l'industrie, assurant des avantages certains pour ces derniers. Le vice-président aux ressources humaines d'une grande entreprise du Québec s'exprime sur le sujet : *... on reconnait que les organisations modernes de travail seront de plus en plus flexibles, et seront basées sur un regroupement de tâches plus variées que ce que nous connaissons aujourd'hui. Ce décloisonnement des tâches traditionnelles offrira au travailleur et à son équipe une plus grande autonomie de prise de décisions et de fonctionnement mais, en retour, exigera de chacun une plus grande polyvalence et, par conséquent, un plus grand éventail de connaissances et d'expérience.*

** Comme c'est pratiquement le cas dans d'autres pays ; nous citerons plus loin les expériences françaises, suédoises, japonaises...

Il est prévisible qu'une part grandissante des intervenants du monde des affaires sera amenée à partager ces vues**. Notons que déjà un certain nombre de mémoires soumis à la Commission développent des positions qui à certains égards indiquent une volonté de repenser la formation reliée à l'emploi. Ainsi, Rolls-Royce est d'avis qu'un certain type de formation générale peut être associé aux activités de l'entreprise. Le mémoire du Centre des dirigeants d'entreprise affirme qu'*une politique de formation professionnelle des adultes doit présenter une structure suffisamment souple pour permettre le transfert d'une discipline à l'autre et le recyclage des travailleurs en fonction des goûts personnels ou de l'évolution du marché du travail*. Pour sa part, la Chambre de commerce du district de Montréal a fait état de *l'obligation pour les entreprises d'aider à l'actualisation des connaissances devant contribuer à l'avancement professionnel et à l'enrichissement personnel des employés.*

Il paraît certain qu'un courant, davantage novateur sur le plan de la gestion et de la formation du personnel, se rattache à une certaine stratégie patronale de dimension internationale, qui cherche à réagir et à trouver des issues à la crise du taylorisme et qui expérimente diverses options en vue d'améliorer la production et la performance de l'entreprise sur la scène internationale. Concurremment et simultanément, de nouvelles formes d'organisation du travail s'élaborent : on met à l'ordre du jour des objectifs de démocratisation industrielle, de qualité de vie au travail, de revalorisation du travail, etc. Il est généralement estimé que ces initiatives dans le domaine de l'organisation du travail conduisent à hausser la productivité de ces entreprises. Les syndicats réagissent de façons diverses à ces expériences où la question de la participation se trouve intimement imbriquée.

Le dossier du congé-éducation est à peu près gelé au Québec

Un autre dossier qu'on ne saurait ignorer avant d'aborder comme telle la question de la participation à des comités de formation en entreprise est celui du congé-éducation, ne serait-ce que parce que les syndicats en font généralement un mécanisme devant être géré par d'éventuels comités de formation. Il importe de se rappeler les positions des parties patronale et syndicale à ce sujet. Ce dossier est abondamment traité au chapitre 3 de la troisième partie de ce rapport, laquelle porte sur les inégalités d'accès à l'éducation des adultes dans le monde du travail.

Rappelons ici les propos du Conseil du patronat du Québec qui résument bien la position majoritaire du patronat : *Cette proposition reviendrait à faire porter encore une fois par l'entreprise le coût de mesures sociales qui*

devraient être supportées par l'État, c'est-à-dire par l'ensemble des citoyens, si tant est que ces mesures soient jugées nécessaires socialement. (...) Même en admettant que, comme société, le Québec doive se donner de tels objectifs de développement social (ce qui est loin d'être évident), où est le lien qui rattache de telles mesures à la responsabilité de l'entreprise? (...) De plus, dans le domaine de la formation « socioculturelle », nous ne voyons pas sur la base de quel principe de justice on imposerait aux entreprises de financer une forme d'éducation qui est de la responsabilité des individus ou bien de tous les contribuables.

5.1.1.3 Pour ou contre la participation à une formation au sein de l'entreprise et la concertation en général

En dépit de plusieurs voix favorables à la participation des employés à une formation, plusieurs entreprises sont réfractaires à une législation devant créer des comités de formation en entreprise.

C'est principalement lorsque l'on envisage la participation des employés à une formation sur les lieux mêmes du travail que celle-ci pose un problème aux employeurs. Comme nous l'avons vu, un certain nombre de dirigeants d'entreprise vont juger que la participation des employés au programme de formation est souhaitable et même indispensable. Ceci dit, on peut se prononcer sur un principe, mais la question des modalités concrètes offre plusieurs possibilités. Ainsi, si certaines entreprises envisagent l'implication des employés dans le choix des programmes, des techniques pédagogiques et des mesures d'apprentissage, elles ne souhaitent pas forcément que les comités de formation aient un rôle de gestionnaire de budget de formation ou qu'ils fonctionnent sur une base paritaire.

Pour Rolls-Royce, les comités de formation devraient être les vrais responsables de la formation au niveau de l'entreprise. Ils devraient offrir une représentation équitable (pas forcément égale) aux parties, mais on devrait éviter qu'ils se transforment en second comité de négociation. Consolidated-Bathurst affirme, pour sa part, que la concertation avec le syndicat est devenue la façon habituelle de fonctionner et croit que l'entreprise qui n'associe pas le travailleur à l'élaboration de ses programmes risque de passer à côté de la voie... Canadair déclare avoir pris soin d'associer les travailleurs à la définition et à l'orientation des activités de formation qu'elle décrit dans son mémoire à la Commission. La Direction régionale du Québec de l'Institut des banquiers canadiens formule toute une série de recommandations dans le sens de la participation, par exemple :

— Dans le but de favoriser l'accès à l'éducation des adultes, le gouvernement devrait encourager et favoriser tout projet ou formule d'éducation récurrente faisant appel à une participation et à une collaboration des travailleurs, des employeurs et des institutions d'enseignement.

— Toute formule éventuelle de coordination du secteur de l'éducation des adultes devrait non seulement tenir compte des réalités régionales et leur permettre de s'exprimer, mais aussi assurer la participation des usagers à la production du savoir et des connaissances. Il importe que les travailleurs soient associés à la définition et à l'orientation de la formation professionnelle.

D'autres mémoires provenant d'entreprises suggèrent que le gouvernement favorise et initie des formules de concertation entre les divers partenaires. Il ne faudrait pas croire pour autant que la participation des employés à des comités de formation dans l'entreprise trouve l'assentiment général des entreprises*. La majorité d'entre elles, principalement par la voix de leurs associations, se sont prononcées contre toute législation devant créer des comités paritaires et, en général, contre l'imposition de mesures uniformes pour toutes les entreprises de tous les secteurs. Nous constatons que les P.M.E. sont en général absentes du débat sur la participation, ce qui reflète

* 74,5% des entreprises ne font aucune consultation à propos des activités de formation durant les heures de travail ; le pourcentage s'élève à 87,5% pour ce qui est de la formation sur le tas.

Source : Annexe 3, *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, C.É.F.A., 1981.

bien les inégalités de ressources et les effets de la segmentation du marché sur les pratiques de formation.

Une opinion généralement favorable à la concertation

À peu près tous les intervenants du monde des affaires affirment que la Loi 49 sur la formation professionnelle au Québec n'a pas donné les effets escomptés et que les processus de consultation prévus à cet effet n'ont pas fonctionné. En dépit de ce bilan négatif, la proposition de la Commission, contenue dans le document ***Hypothèses de solutions***, de former des comités sectoriels sur une base régionale ou provinciale est généralement bien accueillie. On estime que ces derniers peuvent jouer un rôle utile en termes d'analyse des besoins des marchés du travail (en liant formation et emploi) et en terme de planification de la recherche. Les entreprises reconnaissent généralement le bien-fondé de structures régionales reflétant des dynamismes spécifiques.

Plusieurs mémoires insistent pour que la structure d'élaboration et d'implantation des programmes soit telle qu'elle permette la participation de tous les partenaires sociaux. Le mémoire du Centre des dirigeants d'entreprise recommande « que soit assurée par des mécanismes adéquats la présence active du patronat et des entreprises à tous les paliers de la structure de gestion du système de formation professionnelle des adultes »[illegible]. Lors de la consultation de janvier 81, les moyennes et grandes entreprises ont souhaité que l'on multiplie les mini-sommets par secteur économique et se sont dites prêtes à participer à des tables de concertation (institutions, syndicats, etc ...) dans la mesure où ces échanges donneraient des résultats satisfaisants. La mise en commun des ressources pour des entreprises d'un même secteur est apparue comme une solution possible aux problèmes des entreprises qui ne peuvent isolément assurer de façon efficace une formation de leur personnel. C'est surtout le cas des P.M.E. pour lesquelles il n'est pas rentable de mettre sur pied des programmes de formation spécialisée à l'intention de quelques employés, ce qui représente évidemment un coût prohibitif à l'unité. Mettre en commun des ressources éducatives permettrait à ces entreprises à la fois de répondre à leurs besoins et de réaliser des économies d'échelle substantielles.

Dans la même veine, les entreprises en général ne sont pas réfractaires à la concertation. Au contraire, plusieurs suggestions sont faites en ce sens. Tous les intervenants en éducation des adultes tireraient avantage, par exemple, d'une meilleure coordination entre le milieu scolaire et le milieu du travail. Même si les griefs sont nombreux face au système scolaire (voir le chapitre 4.3.3.4: La formation en milieu de travail), les entreprises souhaitent collaborer avec les institutions à l'édification de programmes mieux adaptés à leur réalité et à leurs besoins. L'idée d'un comité tripartite (ministère, monde scolaire, monde professionnel) visant l'élaboration d'un code d'éthique sur la formation professionnelle en milieu de travail est soutenue par plusieurs mémoires des grandes entreprises.

5.1.2 Positions des travailleurs, des travailleuses, et de leurs représentants, sur la participation à la formation en milieu de travail

5.1.2.1 La formation reliée à l'emploi : un enjeu important pour les travailleurs et les travailleuses

Une situation inquiétante sur le plan de l'emploi

Depuis 10 ans, il ne s'est pas donné de formation professionnelle adéquate et adaptée aux besoins du marché[illegible]. Voilà qui résume la pensée de nombreux organismes syndicaux en la matière. Selon la Fédération des travailleurs du Québec, aucun organisme national, de l'entreprise privée ou

du gouvernement, ne possède des renseignements statistiques valables sur les besoins présents et futurs des marchés du travail. L'inexistence d'une politique québécoise de main-d'oeuvre, alliée à l'absence de consultation des partenaires sociaux dans le cadre de la Loi 49 ont rendu impossible l'identification des besoins. Situation particulièrement inquiétante et dramatique pour les travailleurs qui voient se dessiner un certain nombre de tendances en matière d'emploi :

□ déqualification des emplois et fractionnement des tâches : *Ce n'est pratiquement plus possible pour un travailleur d'acquérir une formation complète et de posséder l'ensemble des tâches d'un métier (ex. : machiniste)*

□ sécurité d'emploi menacée : par des faillites, des restructurations d'entreprises, l'implantation de nouvelles technologies, etc.

□ pénurie de main-d'oeuvre qualifiée : *comme l'a confirmé une étude récente effectuée pour le compte du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, 87% des ouvriers spécialisés font partie du groupe d'âge situé entre 40 et 50 ans et plus et seulement 2 à 6% font partie du groupe d'âge des 30 à 34 ans.*

Pour contrer ces tendances, il est nécessaire pour certains d'associer les travailleurs à l'élaboration des programmes de formation ; pour d'autres, il faut renforcer le contrôle de l'école publique sur les programmes.

Peu de mesures efficaces sont prises dans le domaine de la formation reliée à l'emploi pour contrer ces tendances. Au contraire, la formation dispensée en entreprise s'inscrit généralement dans ce courant et, selon les syndicats, les rapports fédéraux Axworthy-Dodge et Allmand risquent d'entériner cette situation.

Les syndicats déplorent que les programmes soient faits sans consultation auprès des travailleurs et sans tenir compte des besoins de main-d'oeuvre. Les conséquences en sont multiples, tant sur le plan de l'orientation, du contenu, que des approches pédagogiques. *Contrairement à ce qui existait jadis, les syndicats et les employeurs sont exclus de la programmation et de la participation relative aux cours d'apprentissage.* (...) Les centres d'apprentissage ont été remplacés à la baisse par les centres de formation professionnelle qui insistent trop peu sur la pratique, qui enseignent le métier d'il y a dix ans avec de l'équipement dépassé (...).

* La loi de l'aide à l'apprentissage de 1945 avait mis sur pied des comités paritaires (147 au Québec en 1964) et des Commissions d'apprentissage dans les régions. Dans l'industrie de la construction, par exemple, les principales décisions relatives à la formation appartenaient aux comités paritaires. Le Bill 49, adopté en 1969, remplace cette loi, crée les Commissions de formation professionnelle et instaure au Québec un système beaucoup plus centralisé qui assure l'uniformité des normes et conditions de la formation. Devant favoriser en principe une meilleure perspective d'ensemble, on juge cependant ce système beaucoup moins fonctionnel. Certains syndicats de métiers se réfèrent avec nostalgie à la période d'avant 1969 (voir chapitre 3, troisième partie).

Le mémoire de la Centrale des syndicats démocratiques suggère que la formation poursuive les objectifs suivants :
– *permettre au travailleur d'accéder à une meilleure qualité de vie au travail (sans risque d'accident au travail, de maladie professionnelle et d'usure prématurée au travail), en vertu de laquelle il peut prendre des responsabilités, etc.;*
– *lui permettre de s'ajuster aux changements technologiques constamment introduits dans l'entreprise ;*
– *lui donner tous les moyens d'accroître sa mobilité professionnelle et promotion individuelle ;*
– *lui permettre de s'adapter harmonieusement à son poste de travail.*

La C.S.D. affirme qu'on ne pourra y arriver qu'en associant les travailleurs à l'élaboration des programmes et en tenant compte des spécificités de leurs besoins (sur le plan régional, sur le plan des populations cibles). La Centrale de l'enseignement du Québec, pour sa part, craint que l'on ne soit en train d'assister à un processus de réduction des contenus de formation qui aboutirait à des formations incomplètes non transférables : *Au niveau des cégeps, le nouveau mode d'intervention, la formation sur mesure, se développe presque exclusivement dans une perspective d'adaptation de la main-d'oeuvre au marché du travail. La formation professionnelle par*

certificat ou sur mesure est en voie de devenir le cheval de Troie des orientations prônées dans les rapports GTX et Nadeau tendant à réduire les programmes collégiaux professionnels à un enseignement étroitement technique et à amputer la formation collégiale, initiale et ultérieure, de ses garanties de formation générale.

Les organisations syndicales perçoivent donc des enjeux importants autour de la formation reliée à l'emploi. Il s'agit maintenant de voir comment elles définissent leur rôle en rapport avec ces problèmes.

5.1.2.2 La formation reliée à l'emploi : une responsabilité des organisations de travailleurs

La syndicalisation semble avoir peu d'effets sur la présence ou non de pratiques de formation en entreprise.

Le sondage sur les pratiques de formation des entreprises révélait que le facteur de la syndicalisation des employés avait très peu d'effets sur celles-ci. Serait-ce que les syndicats ne s'intéressent pas suffisamment à cette question ou que les conditions actuelles ne leur permettent pas d'intervenir efficacement sur les centres de décision ? La deuxième hypothèse influence peut-être la première. De toute manière, nous constatons que 67% des entreprises déclarant des activités organisées de formation ont des employés syndiqués, contre 61% là où il n'y en a pas, et que le pourcentage de bénéficiaires dans les entreprises où les travailleurs ne sont pas syndiqués (28%) est très voisin de celui des entreprises où le personnel est syndiqué (30%). Dans le secteur public, cependant, les possibilités d'accès à la formation sont supérieures si l'employé est syndiqué. D'autres données du sondage démontrent que :

○ 85,9% des entreprises avec employés syndiqués ont réalisé des activités de formation (activités organisées de formation sur le tas), contre 80,6% pour les entreprises non-syndiquées (rappelons que ce sont d'abord et avant tout les grandes entreprises qui réalisent des activités de formation, et que ces dernières ont aussi un taux de syndicalisation beaucoup plus élevé que celui des P.M.E.) ;

○ les entreprises déclarant des programmes ou des politiques de formation ont plus souvent affirmé avoir agi en conformité avec des dispositions de conventions collectives : 22,9% d'entre elles l'ont mentionné, alors que ce ne fut le cas que de 13,6% des entreprises sans programmes ni politiques.

Intérêt des syndicats pour la formation : distinguons ici la formation syndicale, la formation générale et la formation reliée à l'emploi.

Lorsqu'il s'agit de mesurer l'intérêt des organisations syndicales envers la formation, des distinctions s'imposent. Sur le plan de la formation syndicale, nous savons que le milieu syndical a généré à l'intérieur de ses rangs, et ce, depuis plusieurs décennies, des pratiques de formation riches et diversifiées, dans la lignée d'une tradition pédagogique et d'une orientation non scolaire (voir le chapitre 4.3.3.2). Une conscience encore plus large de la nécessité de la formation syndicale s'est développée depuis le début des années 70, occasionnant des investissements de plus en plus importants, la mise sur pied et l'expérimentation de nouveaux programmes (l'information, la condition féminine, la santé et la sécurité au travail, l'assurance-chômage, etc.), la multiplication de comités de formation à la base, la négociation de plusieurs clauses de convention collective touchant la formation (permis d'absence ; contribution financière de l'employeur), etc. Dans beaucoup de milieux syndicaux, on ne craint pas d'affirmer que la formation syndicale est devenue une priorité pour les membres.

La situation est différente en ce qui concerne la formation reliée à l'emploi. Certains syndicats avaient déjà, sous ce rapport, une forte tradition d'implication, par exemple les syndicats de la construction engagés dans des comités paritaires et des commissions d'apprentissage. Même si, historiquement, les organisations syndicales se sont préoccupées de formation, aussi

bien de formation générale (la lutte pour l'école publique et l'instruction obligatoire) que de formation dite professionnelle (représentations, mémoires, participation à des instances de concertation, négociation de programmes d'apprentissage en usine), l'on constate que, traditionnellement, pour bon nombre de travailleurs, la formation « professionnelle » est l'affaire des entreprises.

Les positions des syndicats évoluent ces dernières années : la participation à la formation en milieu de travail s'impose comme une nécessité

La situation économique actuelle (licenciements, fermetures d'usines, changements technologiques, chômage, déclassification et déqualification) est en voie de changer les mentalités. Dans certains secteurs de l'économie, les syndicats s'intéressent et suivent de près des programmes favorisant la mobilité du personnel. D'autres, du privé comme du public, participent à des comités conjoints de recyclage, de perfectionnement, etc. Certains sont directement interpellés per des programmes mis sur pied par l'entreprise, par exemple la prévention en santé-sécurité, ou le patronat sollicite leur participation (ce fut le cas dernièrement à Black Lake à la compagnie du Lac d'Amiante).

La création de la Commission d'étude sur la formation des adultes a également incité les organisations syndicales à faire le point sur la conjoncture et à réexaminer leurs positions traditionnelles en cette matière. Aussi pouvons-nous estimer qu'au plan de la responsabilité des syndicats et de leur volonté de s'impliquer dans le dossier de la formation reliée à l'emploi, du chemin a été parcouru ces dernières années. On perçoit de plus en plus les énormes enjeux de cette formation pour les travailleurs et travailleuses et on est conscient de la nécessité d'intervenir dans le dossier. Certains parlent de consultation, d'autres, de participation ou de droit de véto, d'autres encore, des recours à la convention collective : les débats s'amorcent sur ce sujet.

Une revendication privilégiée cependant : le congé-éducation payé

Face à l'entreprise, une revendication fait toutefois l'unanimité des syndicats, c'est celle du congé-éducation payé. Toutes les organisations syndicales désirent que ce droit soit inscrit dans une législation, certaines modalités pouvant faire l'objet d'entente formelle entre les parties. On en fait une condition essentielle de démocratisation de l'éducation des adultes. Actuellement, un faible nombre d'établissements, concentrés surtout dans le secteur de l'enseignement, offrent à leurs salariés des congés de formation avec rémunération durant les heures de travail. Sauf lorsqu'il s'agit d'absence pour formation syndicale, l'attribution du congé est sous contrôle quasi exclusif de l'entreprise qui décide de la durée, de la nature du congé, et qui désigne les employés qui peuvent en bénéficier. D'après les syndicats, ces mesures ne respectent en rien les aspirations des travailleurs et elles accroissent de fait les écarts de formation et les inégalités entre les employés. Cependant, comme nous l'avons signalé, ces dispositions, en faveur d'un contrôle par l'employeur, font partie de la quasi-totalité des clauses de congé-éducation négociées dans le cadre de conventions collectives.

Les organisations syndicales se sentent de plus en plus concernées et préoccupées par la formation reliée à l'emploi. Jusqu'ici, elles ont surtout des réticences à porter leur action sur le terrain de la concertation avec l'entreprise, axant davantage leurs revendications sur le congé-éducation payé et diverses clauses de conventions collectives touchant à la formation. Les propositions de la Commission ont cependant amené les syndicats à se prononcer sur des mécanismes concrets de participation à la formation en milieu de travail. Sans y retrouver une parfaite homogénéité, nous constatons néanmoins qu'une grande majorité de voix s'annonce favorable à ce principe.

5.1.2.3 Positions des syndicats face à la participation à la formation en milieu de travail

Même si la participation des adultes à leur formation est jugée indispensable, les syndicats ont des réticences à se définir comme partenaires dans l'entreprise.

« ... contrairement au sentiment courant, il n'est pas du tout certain que les syndicats partagent l'enthousiasme, parfois délirant, de ces experts en gestion nouvelle en ce qui concerne notamment la prise en charge par les employés de l'organisation de leur travail ; ils s'en tiennent généralement à des revendications beaucoup plus classiques comme la sécurité d'emploi, la réduction du temps de travail et l'augmentation des rémunérations. Le partage des responsabilités entre cadres et exécutants, une certaine forme de participation à la gestion de l'entreprise au niveau stratégique, et même organisationnel, ne sont guère des formules prisées par beaucoup d'exécutifs syndicaux. Soit qu'ils trouvent que le pouvoir leur échapperait, soit qu'ils estiment que de telles procédures émanant de la direction ou d'experts universitaires, ne sont en fait que des procédures de récupération subtiles de la force de travail. La plupart du temps, ils n'y voient qu'une tentative patronale destinée ultimement à les court-circuiter et à endormir les travailleurs. »

Source : Gilbert Tarrab, *Le Devoir*, 24 octobre 1981, à propos du livre de Maurice de Montmollin, *Le taylorisme à visage humain*, P.U.F., Paris, 1981, 168 p.

Même si, nous l'avons vu à de multiples reprises, la participation des adultes est jugée indispensable pour changer le caractère, l'orientation et les méthodes de la formation reliée à l'emploi, les syndicats commencent à peine à prendre position sur des modalités concrètes de participation. Leurs positions sont souvent empreintes de méfiance et de réticence. La situation est jugée complexe et contradictoire à plusieurs égards.

Déjà, sur le plan international, de nouvelles expériences d'organisation du travail requerrant la participation des employés ont suscité de nombreuses mise en garde quant à leurs résultats. Pour André Gorz, *le remplacement du despotisme d'usine par la « démocratie industrielle » constitue une manipulation pour réconcilier les ouvriers avec le travail.* En fait, un certain nombre d'expériences de réorganisation du travail, fondées entre autres sur la polyvalence et la constitution d'équipes semi-autonomes de travail, semblent avoir débouché sur une exploitation plus grande des travailleurs : déqualification, mobilité interne et augmentation de la charge de travail totalement incontrôlable, mise au « rancart » du syndicat, etc.

Les organisations syndicales, tout au moins en Occident et surtout en Amérique, manifestent généralement beaucoup moins d'enthousiasme que la partie patronale à s'engager dans des modèles participatifs de gestion et de prise de décision : on estime que les travailleurs, ce faisant, assument les responsabilités du patronat sans en retirer les fruits.*

En réalité, les travailleurs peuvent également tirer profit de ces réformes : une plus grande autonomie dans le travail, des tâches enrichies, des qualifications accrues, une amélioration des conditions de travail en général. Dans certains cas, les ouvriers sont encouragés à prendre leurs propres décisions et la production dépend de leur consentement et de leur initiative. Étant donné la marge de manoeuvre et le pouvoir que ces réformes peuvent conférer aux employés, Paul R. Bélanger estime que : *les nouvelles formes d'organisation du travail sont placées devant un dilemme* et ne sont pas généralisées même si les expériences indiquent qu'elles accroissent la satisfaction des travailleurs en même temps que la production et les profits, elles ne sont introduites que là où le patron est forcé de remédier aux effets du taylorisme.

Peut-être devrait-on plutôt dire que ces expériences ne sont pas « encore » généralisées. Au Québec, elles sont peu nombreuses. Les syndicats ne sont pas vraiment préparés sur ce terrain, d'où leur attitude généralement défensive. Cette analyse des modèles participatifs en entreprise et de leurs effets influence sans conteste (plus ou moins selon le cas) les positions actuelles des syndicats sur la participation des travailleurs et des travailleuses à des comités de formation en entreprise. Néanmoins, malgré certaines réserves, cette proposition reçoit l'appui général du mouvement syndical, comme en témoignent les positions prises par les principaux intervenants du milieu syndical au Québec.

La F.T.Q. suggère qu'une loi-cadre en éducation des adultes prévoie la mise en place de structures décisionnelles, opérationnelles et efficaces, reconnaissant le principe d'une participation des travailleurs, à travers leurs organisations syndicales, à l'élaboration, à la définition des politiques et des contenus de formation, au niveau des lieux même du travail et à l'intérieur des grands secteurs. Différents syndicats de la F.T.Q., surtout dans la construction, insistent pour qu'on réanime des comités sectoriels régionaux et/ou provinciaux sur une base paritaire.

La C.S.N. pour sa part propose la mise sur pied, sur la base des unités d'accréditation, de comités syndicaux de formation permettant « si nécessaire » de négocier adéquatement dans des comités paritaires. Les comités syndicaux auraient aussi pour fonction de négocier à la table de concertation régionale.

Le Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec, tout en appuyant le principe des comités de formation, prévoit des difficultés de fonctionnement dans le cas où plusieurs syndicats d'une même entreprise siégeraient sur le même comité. D'autre part, il ne recommande pas, pour des raisons de lourdeur et d'inefficacité, de s'en remettre au comité sectoriel en cas de conflit au niveau local.

La C.E.Q. est d'avis que les comités devraient fonctionner au choix des parties concernées, soit sur la base des unités d'accréditation, soit sur la base de l'entreprise. Pour elle, les comités sectoriels régionaux rattachés à l'emploi risqueraient d'enfermer la formation dite professionnelle dans une logique trop étroite d'adaptation aux marchés de travail (par exemple, inaccessibilité à des métiers jugés non nécessaires dans la région). Elle recommande donc que l'école, le réseau public de l'éducation des adultes, demeure garante des normes provinciales assurant la transférabilité de la formation et la reconnaissance des acquis. Dans cette optique, les comités paritaires devraient passer par le réseau public pour une partie de l'élaboration et pour la réalisation de leur programme.

Les syndicats soulignent tous leurs inquiétudes pour ce qui est de l'application des mécanismes de participation aux secteurs non syndiqués. Plus de 60% des employés sont dans cette situation et ont généralement peu ou pas de tradition de vie associative; ils seront, de l'avis des syndicats, à la merci des politiques patronales.

Dans l'ensemble, nous pouvons donc conclure que le milieu syndical, en dépit de certaines mises en garde, est majoritairement favorable à ce que soient mis en place au niveau de l'entreprise d'abord, mais aussi aux paliers sectoriel et régional, des mécanismes de participation à la formation reliée à l'emploi. Cette décision provient de la volonté de remédier aux problèmes d'emploi qui sont de plus en plus cruciaux pour les travailleurs et les travailleuses. On réclame, en conséquence, que soient mis entre les mains des premiers intéressés (employeurs et employés) la responsabilité, le contrôle, la surveillance et l'exécution des programmes de formation reliée à l'emploi.

5.1.3 D'autres organismes interviennent sur le sujet

D'autres organismes sont concernés par les problèmes entourant la formation reliée à l'emploi et ont soumis à la Commission leurs commentaires sur la participation et la concertation dans le monde du travail. Citons quelques aspects de ces commentaires.

L'Institut canadien d'éducation des adultes propose que l'on reconnaisse le droit de veto des employés sur la gestion et l'utilisation des fonds alloués à la formation et que des mécanismes assez souples soient mis en place pour que les différents groupes d'employés puissent faire valoir leurs besoins. Il suggère de ne pas continuellement recourir à la médiation des structures régionales et des comités sectoriels et que des projets de concertation à la base s'élaborent entre l'école publique et les comités de formation en entreprise.

Les Commissions de formation professionnelle souhaitent, quant à elles, une étroite collaboration entre l'État et le monde du travail (employeurs et salariés). Les comités sectoriels régionaux devraient appliquer les politiques de formation reliée à l'emploi (contrôle et gestion de budgets), et les C.R.É.A. (Centres régionaux d'éducation des adultes) devraient être responsables du bon fonctionnement des comités sectoriels. Il est nécessaire, selon eux, de préconiser des mesures spéciales pour les petites entreprises.

Le Conseil du statut de la femme a porté à l'attention de la Commission les points suivants :

que les C.R.É.A. soient chargés de régler les litiges au sein des comités paritaires. Que la Commission prévoie les mécanismes permettant de s'assurer que ces litiges seront effectivement soumis à un tiers ;

que soit assurée une représentation proportionnelle selon le sexe et l'ethnie au sein de toutes les instances de concertation/participation ;

que, pour les milieux non-syndiqués, les C.R.É.A. prévoient des mécanismes de soutien (information, organisation...), sans quoi la participation recherchée risque d'être sérieusement compromise. »

Voilà, à notre avis, le portrait général de la situation et des positions des différents partenaires sociaux en ce qui concerne la participation à des comités de formation en milieu de travail. Tel que nous l'annoncions, il n'y a pas consensus, mais des efforts significatifs sont déjà engagés sur ce point. Ce tableau ne saurait être complet sans la référence à certaines expériences étrangères qui nous ont inspiré pour la politique que nous proposons en matière de participation en milieu de travail.

5.1.4 Survol de quelques expériences étrangères en termes de participation à la formation reliée à l'emploi

Il est impossible de rendre compte de la complexité des expériences étrangères en les situant dans leur contexte historique, social, économique et politique. Nous voulons cependant, en introduisant des exemples et des informations d'ailleurs, rappeler que ***les principes d'une éducation permanente, gérée en fonction des besoins des individus et des collectivités, trouvent des applications diverses dans les milieux de travail et peuvent répondre aussi bien à des objectifs de rentabilité qu'à des aspirations de démocratisation et d'épanouissement personnel.***

5.1.4.1 La Norvège

Dans l'entreprise, un organisme paritaire décide du programme de formation et de ses modalités d'exécution et est responsable de la gestion des subventions gouvernementales.

La loi norvégienne du 18 mai 1976 définit les mécanismes de participation dans l'industrie et les priorités d'un programme d'éducation.

The financial priorities are based on the overall development in the direction of lifelong learning without any special priority being given to education which gives formal competence or economic profit (...).

Industries and national associations of industries do not normally satisfy the general conditions of the law's stipulated organizational structure. However, subsidies for industrial training will still be given on certain conditions. Such subsidization is dependent upon a positive decision by a body in each company which has equal representation from the employer and employees' sides and furthermore that the training is relevant for the work of the company. A further ruling will be made about which body shall be given the above mentioned responsibility.

Such training can be organized in different ways: The industry concerned can co-operate with the public educational institutions, folk high schools, approved organizations or national associations of industries, or the company can organize the course itself. The two parties on the company level will make a joint decision about which of the forms of co-operation they consider suitable in each case. The principle of participant influence shall also apply to the training organized by Industry.

Labour market courses can also be organized in co-operation with Industry. In the same way, industrial training prescribes a joint forum of opinion between the parties in the company about the course program.

5.1.4.2 La Suède

Participation directe, à tous les niveaux, *des partenaires des marchés de travail* pour tout ce qui concerne l'emploi et les politiques de main-d'oeuvre, la formation dite professionnelle, les mesures sociales et économiques liées au travail.

La politique suédoise des marchés de travail agit sur deux plans simultanément et la question de la formation est intimement liée à l'objectif de la sécurité d'emploi. Les problèmes doivent être abordés sur le lieu même du travail. Les organisations locales de tout genre jouissent donc d'une liberté considérable de prise de décisions. La concertation est un rouage indispensable de cette politique.

Le principe moteur de la politique suédoise du marché du travail d'aujourd'hui est que, lorsqu'apparaissent des problèmes de l'emploi, ceux-ci doivent en premier lieu être attaqués sur le lieu du travail, ceci dans le but de sauvegarder les emplois et de prévenir les fermetures d'entreprises et les licenciements susceptibles d'entraîner le chômage. La législation sur la sécurité de l'emploi joue ici un rôle d'importance vitale. Celle-ci fait supporter aux employeurs le poids principal de la responsabilité sociale des revenus et emplois du personnel. Cette législation a été complétée par diverses mesures visant à stimuler les investissements, la production et la formation professionnelle. On peut mentionner en la circonstance les décisions concernant le déblocage des réserves statuaires d'investissement et de l'environnement du travail, les subventions à l'investissement, l'aide à la constitution de stocks et diverses mesures de soutien à la formation professionnelle sur le lieu de travail.

Même dans les cas où des lois ont été instituées pour promouvoir le bien-être des travailleurs (horaires, congés, pensions, sécurité, environnement du travail, sécurité de l'emploi, formation professionnelle), des rôles importants sont laissés aux organisations dans l'exercice de leurs activités. L'objectif de la plus grande partie des travaux de réforme est basé sur la participation directe des organisations représentant les parties du marché du travail. Dans certains cas, la législation est impérative, mais dans d'autres elle est facultative et peut être remplacée ou complétée par des accords.[36]

Une action rapide contre les effets négatifs des variations de l'emploi nécessite aussi une centralisation des ressources de formation (centres de formation permanents ou temporaires, banque de ressources...). La formation dite professionnelle étant reliée à une politique d'emploi, la concertation doit également porter fruit au niveau national: la Direction nationale du travail est ainsi un organisme public administratif, sous contrôle des parties patronale et syndicale. La Direction élabore et coordonne toute la politique de main-d'oeuvre (placement, formation, développement régional, etc...). Elle intervient également dans les politiques économiques et sociales nécessaires au maintien de l'emploi.

Soulignons, par ailleurs, que des comités paritaires d'adaptation, dont la tâche est de *promouvoir l'adaptation du lieu de travail aux besoins et désirs des travailleurs* existent dans à peu près 4500 entreprises, soit plus de la moitié des entreprises de plus de 50 employés.

5.1.4.3 Le Japon

Hausse de qualité et amélioration de la productivité résument la fulgurante progression de l'industrie japonaise. La croissance économique du Japon est deux fois plus rapide que celle de l'Amérique; sa productivité deux fois supérieure. Si ces tendances se maintiennent, ce petit pays jadis ravagé et détruit par la guerre, dénué de source énergétique et de matières premières, occupera en l'an 2 000 le premier rang des pays industrialisés dans le monde.

La concertation : une des clés de voûte de la productivité japonaise

C'en est assez pour que les experts de tout genre se penchent sur le « miracle japonais » dans l'espoir d'en exporter les leçons. Nous ne prétendons certainement pas, à l'instar de certains auteurs, réduire à quelques recettes de gestion du personnel*, l'ensemble des facteurs historiques, sociaux et politiques qui expliquent cette situation. Il demeure indéniable, cependant, que la concertation, pensée à l'intérieur d'un système original de gestion, est, avec la formation interne à l'entreprise, l'une des clés de voûte de la productivité japonaise.

* *Quelques aspects de ce type de gestion :*
1. l'emploi à vie pour les employés des grands groupes industriels ; une situation beaucoup plus précaire pour les autres catégories de main-d'oeuvre ;
2. évaluation et promotion tiennent compte à la fois de l'ancienneté et de l'opinion du groupe ;
3. carrière non spécialisée où la rotation est la règle ;
4. système de contrôle implicite, qui vient davantage de la pression du groupe que des supérieurs hiérarchiques ;
5. responsabilité et prise de décision collective qui n'abolit pas la hiérarchie, etc.

Source : Pierre Dommergues, « La théorie « Z » et la fascination japonaise », dans *Le Devoir*, 7 novembre 1981, p. 9.

Mis à l'école des managers américains après la deuxième guerre mondiale, les Japonais ont généralisé de façon systématique et ordonnée la méthode des « boîtes à suggestion » pour les employés. Par exemple, en 1980, le groupe Toyota met en oeuvre 500 000 suggestions de progrès venant du personnel et élaborées dans des processus de travaux de groupe. Aujourd'hui, on estime qu'il existe au Japon un million de « cercles de qualité » mobilisant huit millions de « collaborateurs d'entreprise » (c'est ainsi qu'on appelle les employés).

Innovation technologique et formation sont l'enjeu d'un débat social et de négociations permanentes dans l'entreprise.

Au Japon, il n'y a pas de gestion paritaire de la formation. Le patronat paye une formation et met en place des programmes, mais il le fait sous le couvert d'une négociation permanente avec les syndicats. Par exemple, la sidérurgie japonaise s'est automatisée sans un seul licenciement, et les négociations sur les plans de réaffectation du personnel et les programmes de formation ont duré plusieurs années. Au Japon, les entreprises visent la mobilité professionnelle et préparent leur main-d'oeuvre à une polyvalence d'affectations; la formation n'est pas conçue strictement en fonction de la tâche immédiate mais poursuit des visées à plus long terme. Formation initiale et formation dite professionnelle se rejoignent dans un plan de développement social et économique et dans un plan de carrière pour les travailleurs; un an avant la sortie du système scolaire, par exemple, garçons et filles ont trouvé une place dans l'entreprise. Il n'est pas rare que ce soit la même que celle où travaillent déjà leurs parents. Évidemment, ceci s'inscrit dans un contexte et des traditions assez éloignés des nôtres. Cependant de plus en plus d'observateurs estiment que les pays industrialisés, qui font face à une crise de la productivité et du taylorisme en général, ont des leçons à tirer de l'expérience japonaise.

...cela est devenu vrai aussi pour les pays occidentaux, privilégier strictement le profit économique seul, n'entraîne plus l'adhésion, pas plus que de multiplier seulement les avantages sociaux ; il faut une politique globale, volontaire couvrant simultanément le progrès social et économique.

5.1.4.4 La France

Depuis 1971, la loi oblige la création de commissions de formation dans les entreprises de plus de 300 employés ; les commissions sont facultatives dans les autres types d'établissements.

En juillet 1970, était signé en France le premier accord paritaire interprofessionnel consacré à la formation. La loi de juillet 71 venait poser les bases du droit de la formation dite professionnelle en obligeant, entre autres, les entreprises à consacrer un pourcentage de leur masse salariale à la formation et en créant des commissions de formation dans les entreprises de plus de 300 employés.

Tout comité d'entreprise ou d'établissement est libre de constituer une commission de formation. La loi rend obligatoire la constitution de cette commission dans l'entreprise ou établissement de plus de 300 salariés. Cette commission est chargée d'étudier « les problèmes généraux relatifs à la formation et au perfectionnement professionnels ainsi qu'à leur adaptation à l'emploi compte tenu de l'évolution des techniques »... ; de plus, la commission est particulièrement chargée des questions relatives « à l'emploi et au travail des jeunes, des femmes et des handicapés » (art. L 432.1.5 du Code du travail).

Que la constitution de cette commission soit obligatoire ou non, elle reste pour le comité d'entreprise une commission d'étude. La commission ne peut donc être consultée à la place du comité d'entreprise (art. L 434.3 du Code du travail).

La commission de formation est donc une commission d'étude qui ne détient aucun pouvoir de décision.

Les comités d'entreprise n'ont qu'un rôle consultatif sur la formation donnée en entreprise.

Les compétences des comités d'entreprise à l'égard de la formation ont été définies d'abord par l'ordonnance du 22 février 1945, puis modifiées par la loi du 18 juin 1966. Les règles relatives à cette consultation ont été finalement harmonisées suite à la Loi du 17 juillet 1978. En France, la moitié des employés travaillent dans des entreprises où il existe un comité d'entreprise. *Le comité donne son avis sur le plan de la formation du personnel de l'entreprise (art. L 432.16 du Code du travail). Cette disposition du Code du travail implique qu'un plan soit soumis au comité. Celui-ci avant à donner son avis est habilité à faire les propositions de modifications. La consultation correspond à la délibération du comité sur les questions relatives à la formation rendue obligatoire par l'article L 950.3 du Code du travail.*

Le plan de formation contient les formations décidées par l'employeur ; il doit être soumis au comité d'entreprise dans le cadre d'une consultation annuelle. Une autre des attributions du comité d'entreprise touche l'administration du congé de formation. *Le C.E. doit être obligatoirement consulté sur les problèmes généraux relatifs à l'application du congé de formation (art. R 960.5 du Code du travail). Cette consultation peut notamment porter sur les modalités pratiques de gestion du congé (effectifs simultanément absents, délai de franchise, etc.).*

Pour les P.M.E., un fonds d'assurance-formation

Un fonds d'assurance-formation (le F.A.F.) fait l'objet par ailleurs d'une concertation très large entre représentants des P.M.E. et représentants des employés. Grâce à son caractère interprofessionnel et interrégional, le F.A.F. facilite pour chacune des P.M.E. l'utilisation de sa contribution obligatoire à la formation professionnelle.

Beaucoup de questions se posent sur le fonctionnement des comités d'entreprise en matière de formation. Les syndicats en général réclament un contrôle accru sur les programmes de formation et sur la pédagogie. Comment dépasser les procédures de consultation formelle ou de simple

information ? Comment articuler le rôle du comité et celui du syndicat ? A quelles conditions est-on un véritable partenaire ? Des développements sont à prévoir de ce côté. Le colloque « Formation 80 », réunissant tous les partenaires sociaux concernés, venait tirer, dix ans plus tard, quelques éléments de bilan de cette expérience riche en enseignement. Nous sommes contraints de les résumer fort schématiquement.

Après dix ans, des éléments de bilan concernant la formation reliée à l'emploi : nécessité d'un projet social de formation qui implique la concertation des différents partenaires (...)

Le président de la Confédération générale des cadres (C.G.C.) déclarait : *En 1980, personne ne devrait plus essayer de former des salariés sans leur demander leur participation active, ne serait-ce que pour des raisons de simple efficacité*. Il est reconnu maintenant en France que l'élaboration d'un projet social de formation continue implique la concertation des différents partenaires à la définition des objectifs et des moyens.

L'efficacité et l'essor de ce programme dépend de la façon dont chacun y situe ses intérêts. Pour M. Gabriel Ducray (et son point de vue est repris par quantité d'intervenants, y compris des représentants d'entreprise), « il est évident que la formation continue ne peut plus fonder ses programmes sur une définition empirique ou trop immédiatement utilitaire des besoins de l'entreprise ». Ses réflexions l'amènent à remettre en question la notion de productivité (productivité apparente et productivité globale).

(...) la participation à la formation dans l'entreprise doit être la base du système.

M. Ducray estime que la participation à la formation dans l'entreprise demeure la base du système. La « négociation » entre les partenaires impliqués doit partir des réalités de l'entreprise pour ensuite se situer à un niveau qui reste significatif pour les entreprises, c'est-à-dire le secteur professionnel. Les principes de la formation « professionnelle continue » doivent être négociés au niveau national, des applications concrètes se définissant sur la base de la problématique des secteurs et des régions.

Ces quelques éléments de bilan sont inspirés par au moins dix années d'expérimentation d'un système de formation reliée à l'emploi qui a révélé bien des lacunes et généré passablement d'insatisfaction, en dépit du fait qu'il a permis l'ouverture de nouvelles perspectives. M. Jacques Delors, nouveau ministre français des Finances, soulignait en 1979 les faiblesses de la politique de formation dite professionnelle sur le plan de la participation/concertation.

Pourtant le fonctionnement du système présente de très sérieuses imperfections. La majorité de salariés ont de plus en plus une attitude de consommateurs vis-à-vis de la formation. Au mieux, ils attendent que leur entreprise s'occupe d'eux et prenne en charge leur demande de formation. Bien souvent, ils n'expriment ni intérêt, ni motivation, faute d'une stimulation efficace (...)

Au total, les formations à caractère strictement opérationnel l'emportent largement. Elles ont fait perdre de vue l'idée de l'épanouissement et de la promotion culturelle des personnes ; aujourd'hui, les salariés ne peuvent guère se former que par rapport au projet professionnel tracé pour eux par la collectivité entreprise. (...)

Depuis quelques années, c'est peu de dire que le débat entre les partenaires sociaux est politiquement et techniquement mal organisé.

(...) les comités d'entreprise doivent posséder davantage de pouvoir ; il faut établir les conditions d'un équilibre entre partie patronale et partie syndicale.

Du côté des chefs d'entreprise persiste une double attitude : une attitude défensive vis-à-vis de ce qui est perçu comme une revendication syndicale — et une conception de la formation-investissement. Cela ne facilite ni le dialogue, ni les réalisations. Dans le même temps, le patronat a largement mis la main sur le dispositif : les services de formation des entreprises se sont étoffés. Ils disposent seuls, des moyens de coordonner les interventions.

de sélectionner les informations, de définir les orientations des politiques et de veiller à l'application de ces actions.

De leur côté les organisations syndicales et les représentants du personnel sont en grande partie exclus du débat. Certes, ils n'ont pas toujours su démontrer, au moment de l'action, l'attachement qu'ils affirmaient porter à cette politique. En particulier, ils ont trop rapidement relégué au second plan leurs revendications dans ce domaine, dès l'émergence des difficultés économiques. Mais, les quelques études disponibles montrent que sans véritables pouvoirs, ils se sont vite retrouvés démobilisés et impuissants : bien des chefs d'entreprise ne se formalisent pas d'un avis défavorable des représentants de leur personnel. Et même les comités d'entreprise les plus motivés se sont vite usés dans des « batailles » inégales.

Désormais, rien ne peut s'améliorer si l'on ne rétablit pas les conditions d'un équilibre. La loi du 17 juillet 1978 y apporte un début de réponse. Mais cette loi ne peut, à la limite, et si elle tient ses promesses, que contribuer au développement de congés individuels. Cela ne sera guère suffisant pour donner du dynamisme au couple antagoniste patrons-salariés, pour permettre une authentique négociation sur les plans de formation.

Il faut à l'avenir que le comité d'entreprise puisse exercer un droit de veto si le plan de formation présenté par le chef d'entreprise ne lui convient pas. Et qu'en cas de veto, une procédure de négociation s'engage, de manière à aboutir à un compromis acceptable par les deux parties.

Ce bref survol de quelques expériences étrangères a pour but de nous amener à élargir nos horizons. La participation des adultes à la formation reliée à l'emploi est à l'ordre du jour et des expériences diverses se vivent en ce sens un peu partout dans le monde. Nous entendons contribuer à consolider les assises de ce mouvement au Québec.

5.1.5 Les positions de la Commission sur la participation à la formation en milieu de travail

La participation : une condition essentielle au renouvellement de la formation reliée à l'emploi

Les mécanismes de participation doivent être prévus en premier lieu dans l'entreprise ou l'établissement, et également au niveau sectoriel, au palier régional et/ou provincial. La formation reliée à l'emploi constitue l'un des rouages essentiels de toute politique de démocratisation de l'éducation des adultes ; à ce titre, elle réclame la participation de tous les partenaires concernés. Ce n'est qu'à cette condition que pourront se concrétiser et prendre racine nos volontés de changements : assurer une plus large accessibilité à la formation, favoriser ainsi les groupes d'adultes les plus démunis sous ce rapport, décloisonner et transformer nos pratiques pédagogiques, redonner aux adultes la place qui leur revient en terme de pouvoir de décision. En ce qui concerne plus particulièrement la formation reliée à l'emploi, deux défis sont à relever : enrichir cette formation et l'élargir à d'autres horizons que celui de la tâche immédiate ; il faut également que les entreprises discernent leur intérêt à investir à long terme dans ce projet.

La formation reliée à l'emploi peut aussi contribuer, à travers des mécanismes de participation et de concertation à définir une véritable politique d'emploi et de main-d'oeuvre au Québec. En ce sens, la Commission estime que cette orientation devrait servir à la fois les intérêts de l'entreprise et ceux des travailleurs. Dans ce premier cas, on convient généralement que les besoins de formation existent dans toutes les entreprises, quelles que soient leur taille et leurs capacités d'investissement. Ces dernières souhaitent améliorer leurs possibilités de planification en terme de main-d'oeuvre et elles ont tout avantage à bénéficier d'un personnel compétent et motivé.

Des enjeux économiques importants pour les entreprises

Les enjeux économiques rattachés à la participation des employés à la formation et à la concertation en général sont très importants pour l'entreprise. Il est démontré que là où les travailleurs se sont vus revalorisés dans leurs fonctions et où les conditions de travail se sont améliorées, la productivité a également suivi un mouvement à la hausse. Associer les travailleurs à des décisions critiques qui les concernent au plus haut point, par exemple, la préparation à des innovations technologiques, ne peut que faciliter les processus de changement dans l'entreprise. Les associer à l'élaboration et à l'exécution de programmes de formation constitue la condition principale de réussite de ses programmes.

Malgré les investissements financiers des entreprises en ce domaine, il est reconnu, aussi bien par les Commissions fédérales, Adams, Axworthy-Dodge ou Allmand, que ces efforts restent minimes et sans perspective d'avenir. La situation économique actuelle exige, entre autres, l'élaboration d'une politique de main-d'oeuvre et de sécurité de l'emploi que des mesures isolées et particulières ne peuvent satisfaire. Lors d'une entrevue avec la Commission, M. Jean Sexton, professeur en relations industrielles à l'Université Laval, constatait l'absence d'informations sur les marchés de travail au Québec. Il estimait que les comités sectoriels, composés de représentants du patronat et des employés, pouvaient jouer un rôle important dans l'évaluation de besoins de formation qui seraient conformes à la réalité économique du Québec et de ses régions. Les P.M.E., particulièrement dans les régions éloignées des grands centres, trouveraient également leur compte à mettre en commun des ressources éducatives leur permettant de multiplier les possibilités de formation de leur personnel et d'améliorer ainsi leur compétitivité sur les marchés. Il est de plus en plus accepté que les partenaires de l'entreprise ont des intérêts convergents à investir en temps et en argent, afin d'améliorer leurs capacités d'agir sur les nouvelles conditions de la production, leurs capacités aussi d'influer sur ce développement, contribuant ainsi à l'essor de la société entière. Les entreprises seront appelées, pour ce faire, à concilier leurs plans de développement avec les plans de carrière de leur personnel, à assumer leur part de responsabilité sociale et à développer une vision plus globale des notions de productivité, d'innovation et de rendement. C'est dans ce contexte que la participation des travailleurs à leur formation pourra prendre un véritable sens.

Pour les travailleurs et les travailleuses, les enjeux sont énormes, comme nous le mentionnions préalablement : sécurité d'emploi, amélioration des conditions de travail, possibilités de mobilité, d'enrichissement des tâches, épanouissement personnel et prise en charge collective des problèmes. Pour ces derniers, la formation n'est pas un luxe mais une nécessité, surtout dans une conjoncture de crise économique et de transformation des systèmes de production. Les adultes exigent de plus en plus d'être associés à la définition des objectifs et à la réalisation de la formation reliée à l'emploi. Conséquemment, les syndicats doivent s'engager à reconnaître et à définir leurs rôles et leurs responsabilités en cette matière.

En recommandant la création de comités de formation en milieu de travail, la Commission tient à préciser ses intentions. Le tour d'horizon que nous avons fait des positions actuelles des représentants des entreprises et des travailleurs concernant la participation à la formation en milieu de travail indique tout le chemin qui reste à faire pour la concrétisation de nos objectifs. Bien que, de part et d'autre, les voix favorables à la participation et à la création de comités de formation conjoints se multiplient (à l'occasion en bonne partie du débat lancé par les propositions de la Commission contenues dans son document d'***Hypothèses de solutions*** et aussi à l'occasion du colloque qui ponctua cette démarche de consultation), le défi reste encore à relever. La Commission croit que les changements d'envergure qui s'imposent dans l'organisation, l'orientation, la gestion, le financement de

l'éducation des adultes ne pourront être le fruit que d'efforts progressifs et concertés. La mise sur pied de comités de formation en entreprise, composés à parts égales de repré ‸ntants des employeurs et des employés, heurtant de plein fouet certaines pratiques de formation autoritaires et autocratiques, ne pourra qu'enclencher une dynamique de transformation dans tout ce champ de l'éducation des adultes reliée à l'emploi. Employeurs et employés sont appelés à endosser ce défi et à s'engager dans ce processus.

Par ailleurs, les politiques de main-d'oeuvre du gouvernement fédéral, récemment dévoilées dans le rapport Axworthy-Dodge, vont avoir des incidences certaines sur la scène provinciale, puisque les comités consultatifs qui y sont proposés, à la fois sur une base locale, régionale et nationale, ont pour objectif d'améliorer la rapidité et la coordination des mécanismes d'adaptation industrielle. Leur optique strictement utilitariste, fort éloignée des orientations sociales et économiques de la Commission, risque d'accroître encore les inégalités d'accès des travailleurs à la formation.*

* Le gouvernement fédéral s'engage aussi à soutenir financièrement des programmes de « qualité de vie au travail ». Un des éléments de ces programmes touche la participation des employés à certains niveaux de décision dans l'entreprise.

Source : Gérald Regan, ministre fédéral du travail, « The Quality of Working Life and the 80's », allocution à la conférence internationale sur le même sujet, Toronto, 30 août 1981.

Ceci dit, nous jugeons important d'affirmer des principes généraux en termes de participation à la formation en entreprise. Les recommandations touchant la création et le fonctionnement de comités sectoriels seront traités dans la sixième partie du rapport.

La Commission recommande :

310. Qu'à l'intérieur de la loi-cadre soit établie la responsabilité des entreprises en matière de formation de leur personnel.

311. Que, par loi, soit créé un comité de formation au sein de chaque établissement d'une entreprise privée, publique et parapublique ;

a) obligatoirement, si plus de 20 employé(e)s sont dénombré(e)s ;

b) à la demande de l'employeur et de la majorité des employé(e)s, si moins de 20 employé(e)s y travaillent.

312. Que les employeurs et les employé(e)s des petites entreprises, les artisan(e)s, les travailleurs et les travailleuses autonomes, puissent avantageusement s'adresser à l'un ou l'autre des comités sectoriels régionaux, selon leurs affinités, et ainsi bénéficier d'activités de formation.

313. Que le comité de formation créé au sein d'un établissement soit composé d'un nombre égal de représentants de l'employeur et de ceux des employé(e)s désignés respectivement par l'employeur et l'association syndicale ou, à l'occasion d'une assemblée du personnel, lorsqu'il n'y a pas de syndicat. Le nombre de représentants variera selon la taille de l'entreprise.

314. Que, dans le cas d'entreprises composées de plusieurs unités d'accréditation syndicale ramifiées en plusieurs établissements au sein desquels se rencontrent diverses catégories d'employés syndiqués ou non syndiqués, les représentants de l'employeur et des employé(e)s de ces entreprises décident du nombre de comités de formation que requièrent la taille des établissements et la nature des activités de l'entreprise. Que, dans la détermination du nombre de ces comités, l'on tienne compte du fait que, pour être efficaces, ils doivent se rapprocher le plus possible des situations quotidiennes vécues par les employé(es) dans les milieux de travail.

315. Que le personnel cadre d'un ou de plusieurs établissements d'une entreprise convienne avec l'employeur de l'opportunité de créer un comité de formation distinct ou de se joindre au(x) comité(s) de formation existant(s), ceux-ci ayant donné leur accord.

316. Que le comité de formation se voit confier les responsabilités suivantes:

A) déterminer les besoins de formation en fonction:

a) de l'évolution prévisible des techniques, du mode de production et des besoins de main-d'oeuvre;

b) des activités de développement socio-économique du secteur;

c) de l'élargissement des connaissances des employé(e)s;

d) des besoins dans le domaine de la formation de base des employés;

e) des responsabilités confiées aux syndicats par diverses lois. Dans ce cas, la formation demeure du ressort du syndicat, à qui le comité de formation peut fournir une contribution, sans toutefois y être tenu par la loi;

B) établir un plan de formation sur une base annuelle, en superviser la gestion et l'évaluer; ce plan inclura les programmes gouvernementaux d'aide à la formation et les ententes avec les institutions.

317. Qu'il soit du ressort du comité de formation de chaque établissement de décider des types de collaboration qu'il souhaite établir avec d'autres organismes ou institutions susceptibles de l'assister dans ses projets de formation.

318. Que les comités de formation d'entreprise confient l'exécution de leurs programmes de formation au personnel déjà affecté à ces tâches dans l'entreprise.

319. Que le comité de formation de l'établissement ait un rôle décisionnel selon la méthode de la double majorité.

320. Que le comité de formation se dote des règles de fonctionnement interne qu'il jugera appropriées en vue d'assumer ses responsabilités. Que le comité se réunisse au minimum une fois l'an.

Les changements technologiques

321. Que le comité de formation accorde une attention toute particulière aux besoins de formation des employé(e)s touché(e)s par des changements technologiques.

322. Que les travailleurs et travailleuses affecté(e)s aient priorité en ce qui a trait à la formation préparant à ces nouvelles tâches.

323. Qu'en conséquence, l'entreprise fasse connaître au comité de formation ses besoins de main-d'oeuvre dans des délais raisonnables avant la mise en oeuvre de tels projets de changements technologiques.

324. Que l'organisme central mette sur pied un programme de soutien financier approprié, de façon à ce que les travailleurs et les travailleuses mis à pied à la suite de changements technologiques et non recyclés dans l'entreprise puissent acquérir la formation nécessaire en dehors de l'entreprise.

Notes

(1) Claude Durand, « Avant-propos », dans *La division du travail*, Colloque de Dourdan, Éditions Galilée, Paris, 1978, p. 13.

(2) Groupe formation et main-d'oeuvre, *Prospectives '80 : plan directeur*, usine Alcan-Vaudreuil, décembre 1979, p. 27.

(3) Mireille Dadoy, « La polyvalence ouvrière et sa rémunération », dans *La division du travail*, *op. cit.*, p. 107.

(4) Jean Minville, « Une politique de formation intégrée à la gestion de la main-d'oeuvre », dans *Le Devoir*, 28 août 1981.

(5) Rolls-Royce, Lettre à la Commission d'étude sur la formation des adultes, 2 juin 1981, p. 4.

(6) Centre des dirigeants d'entreprise, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, janvier 81, p. 11.

(7) La Chambre de commerce du district de Montréal, Lettre du 29 mai 1971 et *mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes.

(8) Conseil du patronat du Québec, *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 14, 17.

(9) Institut des banquiers, Direction régionale du Québec, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, décembre 1980, p. 51-52.

(10) C.D.E., *op. cit.*, p. 9.

(11) Fraternité inter-provinciale des ouvriers en électricité, *Mémoire* soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 7.

(12) F.T.Q., *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 57.

(13) *Ibidem*, p. 52. On y fait référence à l'étude suivante du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration: Case Studies on Aspects of Training Upper Skilled Blue Collar Industrial Workers — the Analysis.

(14) Conseil du travail de Montréal, *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 5.

(15) Confédération des syndicats démocratiques, *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 16.

(16) Centrale de l'enseignement du Québec, *Mémoire* à la Commission d'étude sur la formation des adultes.

(17) Cité dans Paul R. Bélanger, « La F.T.Q. devant la réorganisation du travail », *La division du travail*, *op. cit.*, p. 252.

(18) Mireille Dadoy, *op. cit.*, p. 107.

(19) Paul R. Bélanger, *op. cit.*, p. 245.

(20) F.T.Q., *Mémoire*, p. 59-60.

(21) C.S.N., *Recommandations suite au colloque*, juillet 1981.

(22) S.P.G.Q., *Commentaires du S.P.G.Q. sur les Hypothèses de solutions de la C.É.F.A.*, novembre 1981, p. 8-9.

(23) C.E.Q., *Réactions au document d'Hypothèse de solutions*, juin 1981, p. 11.

(24) Conseil du statut de la femme, Documents déposés à la Commission d'étude sur la formation des adultes, 25 mai et 18 juin 1981.

(25) Ake Dolin, *The Norwegian Adult Education Act*, Norwegian Institute of Adult Education, oct. 1979, p. 6-17-18.

(26) Institut Suédois, *Feuillet de documentation sur la Suède*, Stockholm, Suède, p. 1-2.

(27) Institut Suédois, *Feuillet de documentation sur la Suède*, Stockholm, Suède, p. 1-2.

(28) Deux ouvrages sont cités dans cette veine : 1) William Ouchi, *Theory Z. How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Mass., 1981. Traduction française : *Théorie Z*., Éditions Inter-Édition ; 2) Richard Tanner Pascale et Anthony Athos, *The Art of Japanese Management. Application for American Executives*, Simon and Schulter, New-York, 1981.

(29) Jean Poulain, « La productivité japonaise est née de la concertation », *La Presse*, 21 novembre 1981, p. C8, inspiré de Georges Archier, *Le soleil se lève à l'Ouest*, Sofedir, Paris.

(30) *Idem*.

(31) Code du travail livre IV, Loi no 78-754 du 17 juillet 1978 (J.O. no. 166 du 18 juillet 1978) ; Décret no 79-252 du 27 mars 1979 (J.O. no 75 du 30 mars 1979) ; Avenant du 9 juillet 1976 à l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel.

(32) Jean Menu, président de la C.G.C., Intervention au Colloque « *Formation 80 — Bilan et propositions*, Unesco, juin 1980, p. 5.

(33) Entretien avec la Commission d'étude sur la formation des adultes, 14 mai 1981, G. Ducray était directeur du Centre français d'études et de recherches sur les qualifications (C.E.R.E.Q.).

(34) *Idem*.

(35) Jacques Delors et Didier Jeanperrin, « Une déception diffuse », dans la revue *Droit social*, numéro spécial : « La formation professionnelle continue », no 2, février 1979, Paris, p. 196-197.

(36) Jean Sexton, professeur au département des relations industrielles, Université Laval, Entretien avec la Commission d'étude sur la formation des adultes, 8 septembre, p. 3-6 (document interne, C.E.F.A.).

Chapitre 2

5.2 La participation des adultes dans le monde de l'éducation

Introduction

L'éducation permanente, qui veut favoriser la prise en charge de son éducation par l'intéressé lui-même, individu ou groupe, suppose que la participation à toutes les étapes du processus éducatif soit non seulement reconnue mais surtout recherchée.[1]

Devenue réellement accessible aux adultes, l'école, si elle remplit bien son rôle en rendant les individus autonomes, capables de prendre en main leur propre développement et celui de la collectivité, doit conséquemment appuyer cette autonomie et cette prise en charge en faisant une large place aux adultes dans les processus de décision. Elle ne peut ignorer en effet que les « élèves » ou les « étudiants » sont les premiers agents de leur formation. Pour former les individus à la « participation », l'école doit elle-même se transformer en lieu de participation réelle, car il ne faudrait pas oublier que sans l'étudiant l'école n'existerait pas ! Cette ouverture à la participation est d'autant plus urgente que les adultes occupent une part grandissante dans les clientèles des institutions scolaires. Cependant, le droit à la participation n'est pas l'apanage des clientèles adultes non plus que celui des clientèles « jeunes ». Mais si l'on veut développer le goût et le sens de la participation : *(...) l'un des objectifs de l'école est de développer la responsabilité, l'autonomie, l'engagement social et le sens démocratique. En fait, cette formation commence dès le jeune âge, et se poursuit tout au long du cheminement scolaire en fonction de vicissitudes de la vie.*[2]

Mais les étudiants, adultes ou autres, veulent-ils « participer » ? La participation a été galvaudée dans tous les sens et les gens sollicités de toutes parts *pour participer à la chose scolaire, à la chose paroissiale, à la chose municipale, à la chose syndicale, à la chose pédagogique, à la chose politique, etc...*[3] Chacun a, de la participation, une expérience plus ou moins heureuse. Et nous ne sommes pas loin de penser, comme J.-M. Carreau, que *la participation crée une illusion de conscience*[4]. Quand on parle de participation, on a souvent en tête quelque chose qui ressemble à la *drogue la plus en demande. Les leaders de toutes espèces ne jurent que par elle. Les autorités l'emploient beaucoup pour endormir les consciences et créer beaucoup d'illusions.*[5]

Consciente de ces difficultés, la Commission tient quand même à s'engager dans une proposition de participation des adultes à la vie de l'école. Qu'au moins la participation soit rendue possible et opérante, afin que l'adulte puisse faire valoir ses droits à l'éducation.

La participation, pour une école écologique

La participation est l'une des dimensions principales de toute démocratisation de l'éducation. Il ne peut y avoir de démocratie éducative sans participation. Mais il est étrange de constater qu'actuellement, cette participation est beaucoup plus objet de réflexions philosophiques, de discours idéologiques ou de déclarations d'intention que de préoccupations d'ordre pratique. « La plupart des pays sont en situation de recherche sur la participation dans l'enseignement », a dit récemment un participant à un colloque européen.

C. Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Unesco, Paris, 1977, p. 119

5.2.1 Je me souviens...

La participation a trop souvent été récupérée.

Le mouvement étudiant a connu, au cours des dernières décennies, une évolution importante. À la fin des années 50, ce mouvement se caractérise surtout par des revendications qui s'inscrivent avec force dans les réformes majeures alors réclamées pour corriger le « retard » économique et social de la société québécoise. Le déblocage des années 60, suscite un espoir chez les étudiants et les incite à la construction d'une société moderne. Se percevant nettement comme des groupes de pression ayant un rôle précis à jouer au sein de cette société, les nouveaux étudiants s'organisent et posent les premiers jalons du syndicalisme étudiant.

Commission d'étude sur les universités. Comité sur l'organisation du système universitaire, Partie III, *Les étudiants à l'université*, Rapport, mai 1979, p. 149.

Le Québec, tout comme bon nombre de pays, a connu une période d'intense mobilisation des mouvements étudiants. *C'est vers la fin des années 60 que le grand débat sur la participation s'est engagé de manière explosive.* Nous nous souvenons des « sit-in » à la Faculté des sciences sociales de l'Université de Montréal, des longues assemblées générales et de l'occupation des bureaux du recteur à l'Université Laval, de la manifestation pour un « McGill français », de la défenestration des services informatiques de l'Université Sir George Williams, de la disparition volontaire d'un certain nombre d'associations étudiantes (U.G.E.Q.) à la fin des années 60, de la dissolution du *Quartier latin* à Montréal et du *Carabin* à Laval, des grèves ou des débrayages des étudiants de certaines facultés ou universités de même que de certains cégeps. Les derniers « gradués » des collèges classiques ont laissé leur marque sur cette période de l'histoire étudiante.

Les étudiants réclamaient de pouvoir prendre part aux décisions, à la définition des orientations et à la gestion des affaires des institutions scolaires. Celles-ci acceptèrent d'intégrer des représentants des étudiants à leurs différents comités. Mais les étudiants s'aperçurent bientôt que leur pouvoir était restreint, parce qu'ils étaient minoritaires au sein de ces comités plus consultatifs que décisionnels, ou encore que leurs voix étaient couvertes par celles des ténors du pouvoir. Pseudo-participation ? *L'histoire dira peut-être un jour si le modèle de gestion participative a eu pour effet d'assimiler la contestation et s'il a contribué à affaiblir l'organisation politique des étudiants.*

Quoi qu'il en soit, la mobilisation a cédé la place au désabusement. On a alors contesté la participation elle-même. « Dialoguer, c'est se faire avoir », disait-on. On n'a pas voulu *se compromettre dans les décisions officielles pour se réserver un pouvoir de contestation subséquente.*

Les premières désillusions passées et la désaffection plus ou moins généralisée, les organisations étudiantes se sont orientées vers une participation d'un tout autre ordre; leur militantisme se tournant vers des groupes plus proches des lieux du travail scolaire. C'est la phase que nous vivons présentement. (...) il a semblé que se dégageait, dans le mouvement étudiant un intérêt marqué pour des structures et des objets rapprochés des problèmes quotidiens et susceptibles d'une intervention efficace. Même s'il est possible d'identifier des signes de recrudescence d'intérêt pour des questions politiques plus vastes touchant l'ensemble d'un campus ou la condition étudiante à l'échelle québécoise (question des frais de scolarité, des prêts et bourses), c'est au niveau des associations locales (facultés, écoles, départements, modules) que l'action étudiante semble désormais se situer.

Nous constatons maintenant, avec bien d'autres, une relative apathie des étudiants, un sentiment d'impuissance et un désintéressement face à une certaine participation. Nous ne pouvons nous permettre ici de dresser un tableau complet de la participation des étudiants, jeunes et adultes, dans le monde scolaire, de ce qu'elle fut, de ce qu'elle est actuellement. Une analyse de cette situation nous apparaît cependant importante et elle devra se faire.

Conscients de la situation qui prévaut dans le monde de la participation étudiante et de ce qui l'a provoquée, nous croyons, malgré tout, qu'il faut susciter et encourager la participation des adultes dans le monde de l'éducation, faute de quoi les principes de démocratisation et de développement du potentiel humain sont des discours vides de sens. Et nous pensons que les possibilités de transformation de ces institutions, si elles existent encore,

viendront surtout des étudiants adultes et jeunes. *Tout comme la participation des citoyens est le garant de la vie démocratique dans une société, de la même façon, la qualité (d'une institution scolaire) ne peut manquer d'être affectée par le rôle qu'y jouent les étudiants dans son orientation et dans son organisation.*

Nous nous attarderons donc, dans la suite de ce chapitre, sur ce que nous entendons par la participation des adultes dans le monde scolaire. Cette participation se développe à deux niveaux. Le premier implique un changement quasi radical de la relation éducateur-étudiant, le second insiste sur la reconnaissance du droit d'association et de la représentativité de ces associations étudiantes. Il va de soi que nous parlerons ici autant des étudiants « jeunes » qu'adultes et que les recommandations que nous ferons pour les adultes valent également pour les « jeunes ».

5.2.2 L'éducation participative

Le droit de participer est intégralement lié au droit d'apprendre. Les individus apprennent en participant à des interactions avec la participation des groupes et des individus à ses activités. Une mesure du potentiel de l'apprentissage innovateur au sein d'une société est le degré de participation efficace qu'on y rencontre.

Botkin et alii, *On ne finit pas d'apprendre*, Rapport au Club de Rome, Pergamon Press, Paris, 1980, p. 40.

Comme artisan de sa formation, l'étudiant a le droit de participer aux décisions qui le concernent. Si *l'étudiant est un artisan de sa propre formation*, il importe alors de lui reconnaître *des droits et des responsabilités analogues à ceux des autres partenaires de la communauté* à laquelle il appartient.

5.2.2.1 La participation, une politique pédagogique à développer

Cela est vrai pour le jeune et pour l'adulte, l'étudiant apprend mieux lorsque sa contribution personnelle est mise en valeur, lorsque l'éducation fait appel à son vécu. *La matière première, l'étudiant, est aussi facteur de production; il fait partie de la technologie puisqu'il est son propre agent de formation.* Or, plus souvent qu'autrement, les orientations et les objectifs sont définis, les programmes élaborés, sans aucune participation des étudiants, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, d'entendre ceux-ci déplorer le fait qu'un grand nombre de programmes institutionnels ne répondent pas à leurs besoins et à la réalité qu'ils vivent. Préconiser la participation à ce niveau-ci, c'est accepter que les étudiants adultes sont *capables d'assumer eux-mêmes le projet global de leur existence*, et c'est également comprendre et admettre que *les adultes (...) apprennent vraiment quand ils peuvent partager avec le responsable de la formation la responsabilité de définir les besoins de formation, d'en formuler les objectifs, d'en planifier le déroulement et l'évaluation.*

Les adultes doivent se reconnaître et être reconnus capables, au sens juridique du terme, d'intervenir dans ce processus de formation, autrement que comme récepteurs passifs du savoir.

Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Rapport, Strasbourg, 1977, p. 27.

À cet égard, les protocoles d'entente qui existent entre des centrales syndicales et des universités sont assez éloquents. On a élaboré des programmes de formation centrés sur les besoins des travailleurs, plutôt que sur les ressources. *Dans une perspective de démocratisation du savoir, l'Université se devait de reconnaître le dynamisme que constituait cette prise en charge par les travailleurs de leur formation, et de collaborer avec le groupe sur une base d'égal à égal, en respectant son indépendance.*

Déjà privé(e)s au départ de tout contrôle sur la formation dans l'entreprise et dans les écoles privées commerciales, les travailleurs et les travailleuses et la population en général ont encore peu de prise sur les décisions touchant l'éducation des adultes dans les institutions publiques. Au niveau des commissions scolaires, malgré une modification relativement récente de leur pouvoir, l'éducation des adultes échappe pratiquement au contrôle des commissaires, à cause du type de financement parallèle qui la caractérise. Le cadre permettant la participation syndicale aux Commissions de formation professionnelle reste formel et est critiqué par les Centrales syndicales. Des tentatives de regroupement des étudiants adultes ont échoué à plusieurs reprises (1968, 1970 et 1975).

I.C.E.A., *L'école publique et la promotion collective*, no 2, octobre 1980.

Note : Une seule association est demeurée : celle des étudiants adultes de la Rive-sud inc. qui regroupe des étudiants inscrits à temps plein dans le cadre du P.F.M.C.

Cette prise en charge réelle par l'étudiant lui-même de sa formation est fondamentale dans le type de formation que nous avons appelé formation par projet, puisque ce type de formation doit répondre spécifiquement à des besoins exprimés par des individus ou des groupes. L'activité de formation est alors définie, planifiée par ceux qui en ont fait la demande. Par exemple, une négociation peut s'effectuer entre un groupe d'adultes et un établissement scolaire dans le cadre d'une formation sur mesure. Ceci peut être fait soit dans le cadre de protocoles, comme il en existe déjà, soit dans le cadre des comités de formation en entreprise prévus dans la politique globale. Ici l'adulte participe activement à la construction des savoirs. Il doit être associé *à l'identification des besoins et au développement des stratégies et des moyens de formation. Ce rôle ne devrait pas se limiter à une simple consultation mais à une intégration à des équipes de travail*. Il faut insister sur le fait que participation veut dire aussi pouvoir et responsabilité et comprendre que la formation doit être confiée au contrôle de l'adulte. *C'est dans l'action même d'apprendre que l'on doit avoir du pouvoir.* C'est pourquoi nous proposons la création de mécanismes favorisant la participation des adultes, individus et groupes, aux niveaux local et régional, afin de leur permettre d'exercer réellement le pouvoir.

Dans le type de formation que nous avons appelé académique, la participation de l'adulte peut être plus limitée. Elle se situe à deux niveaux. Premièrement, au moment de l'élaboration des programmes, les instances concernées (syndicats, monde du travail, monde scolaire) auront été consultées : c'est aux instances qui le représentent qu'il peut adresser ses recommandations. Deuxièmement, l'étudiant adulte inscrit à une activité de formation de type académique devrait pouvoir négocier avec l'éducateur, selon les objectifs définis, une démarche pédagogique, qui tienne compte de son vécu, et participer à l'évaluation. Cela est valable aussi pour le « jeune » inscrit à l'enseignement dit « régulier ».

La pédagogie du contrat, c'est-à-dire un accord passé entre élèves et enseignants pour arriver à un certain résultat, pédagogie développée par Bertrand Schwartz, va dans le sens de cette conception de la participation. Cette pédagogie n'est pas synonyme de laisser-faire : elle est un engagement que prennent l'élève et l'enseignant en vue d'obtenir un certain résultat. Une telle participation à un projet éducatif dont les finalités sont décidées de commun accord est d'abord de nature pédagogique.

Quel que soit le type de formation choisi, les institutions scolaires doivent créer un univers de participation en impliquant directement dans l'activité éducative, les étudiants de même que les éducateurs, les professionnels et le personnel administratif. Nous croyons que c'est là que la participation peut avoir son véritable sens et sa dimension réelle, beaucoup plus que dans une représentation à un conseil d'administration, sans nier que cette dernière ait également un rôle à jouer.

Pour qu'une telle participation soit réelle, l'étudiant a besoin d'une **information** la plus complète et la plus précise possible sur les différents programmes et cours qui lui sont offerts. Chaque école ou département universitaire possède son « annuaire » de cours offerts faisant miroiter, dans un étalage étincelant, une multitude de choix propres à aider l'étudiant à se réaliser. Les cégeps offrent, dans les cahiers de l'enseignement collégial et dans leurs propres documents d'information, une description des programmes et des nombreux cours supposément disponibles. Or, il arrive trop souvent que la réalité soit différente : les cours ne sont pas offerts, le titulaire du cours en a modifié le contenu quand ce ne sont pas les objectifs... bref, l'étudiant, qui avait choisi son programme d'étude et ses cours sur la foi de ces documents, doit subir ses déceptions ou abandonner le cours ou changer de programme.

le temps venu. C'est pourquoi des mesures s'imposent, qui viseront à améliorer l'information nécessaire à toute « éducation participative », car comment intervenir adéquatement dans son processus éducatif quand les données sont faussées à la base ?

5.2.2.2 La relation éducateur-étudiant

Une alliance de partenaires égaux

Admettre que l'étudiant est le principal agent de sa formation invite au décloisonnement des savoirs, à une transformation de la relation éducateur-étudiant : l'éducateur n'est plus celui-qui-possède-le-savoir et l'étudiant, celui-qui-apprend. La relation entre les éducateurs et les étudiants est le lieu principal où la participation peut se fonder.

Dans certains établissements et départements, on a eu tendance, ces dernières années, sous prétexte de pédagogie innovatrice, à remplacer *le « cours magistral », dans lequel un professeur fait la leçon tandis que les élèves écoutent (...) par les accessoires technologiques les plus divers possibles qui ne favorisent pas toujours la participation*. Ailleurs, on lui a substitué la formule du séminaire qui présentait des avantages certains mais qui a trop souvent tourné au débat idéologique ou aux discussions de salon. Il est possible cependant que les éducateurs n'aient pas été suffisamment préparés à travailler avec les adultes. Comme le fait remarquer Gaétan Daoust : *ils sont incapables d'engager avec des travailleurs-étudiants (...) une relation qui favorise l'intégration de l'expérience de vie et de travail au processus de réflexion et d'apprentissage. Ils ont tendance à reproduire dans une classe d'adultes le modèle habituel du maître qui, plutôt que de contribuer à l'intelligence d'une situation, d'un problème ou d'un rôle de (travailleur (travailleuse), d'époux (épouse), de parent, de citoyen (citoyenne) responsable) initie à une discipline à laquelle il a été formé selon les exigences du développement de cette discipline ou de l'École à laquelle il se rattache et dans le jargon qui a cours parmi les initiés.*

Les étudiants, en particulier les adultes, demandent, de plus en plus, à être impliqués dans la démarche pédagogique des cours auxquels ils sont inscrits et dans l'évaluation des enseignements. Dans ce contexte, la relation éducateur-professeur doit être repensée. Il importe, pour que ce type de participation soit possible, que la relation éducateur-étudiant en soit une « d'égal à égal ». *La relation entre enseignants et élèves, qui se fondent sur les diplômes et l'autorité* invite peu le professeur à prendre en considération les interventions de l'étudiant de même qu'elle limite ces mêmes interventions étudiantes.

Le Conseil des universités, en 1980, affirmait sa conviction de la nécessité *d'associer dans un processus d'évaluation continue ceux qui, au premier chef, sont les plus immédiatement intéressés, les étudiants*. La Commission est aussi consciente de cette nécessité. Certaines institutions scolaires ou départements universitaires ont déjà mis en avant des pratiques d'évaluation des professeurs par les étudiants, pratiques systématiques, ou laissées à la demande des professeurs. Là où elles donnaient lieu à des sanctions administratives, elles ont presque toutes été abandonnées ou transformées en évaluation « formative ». Celle-ci compte, en effet, plus d'adeptes. Mais elle ne résout pas tous les problèmes : le résultat de ces évaluations n'étant, pour la plupart, connu que du seul professeur concerné, les possibilités d'amélioration demeurent, par le fait même, restreintes.

L'introduction d'une telle pratique (évaluation des enseignements) à l'université est importante à plus d'un titre. En particulier, elle devrait contribuer à modifier de façon substantielle les modes mêmes de gestion de l'université et apporter une contribution importante à la qualité de la vie universitaire tout comme à celle de l'enseignement dispensé dans chaque établissement. De plus, si l'on veut éviter le modèle de l'université à deux, et donner aux étudiants la place qui leur revient, il est illusoire de penser y arriver sans, au point de départ, reconnaître à ces derniers, le droit et la capacité de porter un jugement sur les enseignements et les services qui leur sont dispensés.

Source : Conseil des universités, *Les droits des étudiants à l'université*. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la place des étudiants dans l'université, 17 septembre 1981, p. 12.

Selon le Conseil des universités, *L'implication de l'étudiant dans l'évaluation des enseignements qu'il reçoit devra conduire à examiner et déterminer des mécanismes et un cadre de participation des étudiants à l'embauche, au renouvellement de contrat ou à la promotion des professeurs.* À notre avis, cette mesure vaut pour tous les niveaux d'enseignement et mériterait qu'on l'étende à toute l'éducation des adultes dispensée dans le monde scolaire ou ailleurs.

5.2.3 Les associations étudiantes

Il apparaît de plus en plus essentiel que les étudiants soient davantage présents collectivement à tous les niveaux de la structure où se prennent les décisions susceptibles d'affecter leur vie (...) là où sont définis les services aux étudiants (...) où sont prises des décisions majeures concernant la réglementation académique et l'affectation des ressources.

Source : Conseil des universités, *Les droits des étudiants à l'université*, *op. cit.*, p. 12.

La participation commande des responsabilités et des pouvoirs. Les instances décisionnelles des institutions scolaires ont mis en place certains mécanismes, pour faciliter la participation des étudiants au pouvoir décisionnel. Il subsiste cependant de nombreux problèmes à une participation réelle.

Remplacer les pièces défectueuses dans le mécanisme de la participation étudiante.

La première difficulté pour les étudiants adultes est de trouver le temps de participer. Partagés entre des activités de formation, le travail, la famille, les loisirs, où trouveront-ils le temps de prendre part à des réunions de Conseil d'administration ou autres, de préparer ces réunions ?

En admettant que certains aient effectivement le temps de participer, comment regrouper des gens dont, bien souvent, la principale occupation n'est pas de suivre des cours ? La plupart des étudiants adultes étudient à temps partiel. Il leur est difficile de se réunir pour former une association ou pour élire des représentants.

S'ils y arrivent, quelle place fera-t-on à leurs représentants au sein des instances décisionnelles ? La Commission d'étude sur les universités rappelait à cet égard que : *Bien que la plupart des universités prévoient des règles de participation étudiante à leurs diverses instances, il ne semble jamais y avoir d'octroi de sièges à des représentants d'associations étudiantes comme telles.* Il existe cependant des exceptions : *Ainsi à McGill, chaque association de faculté envoie un représentant élu au Sénat, tandis que deux étudiants élus au suffrage universel siègent au Bureau des gouverneurs. À Concordia (campus Sir George Williams), en plus des conseils de faculté, où chaque association locale envoie elle-même ses représentants, c'est l'association générale qui envoie des représentants étudiants à tous les corps universitaires.*

La plupart des associations étudiantes font face à des problèmes de reconnaissance au sein des institutions et, conséquemment, connaissent des difficultés d'organisation matérielle et financière.

De plus, les associations étudiantes qui ont des représentants aux divers comités des institutions sont confrontées à la lutte qui oppose, dans bien des cas, l'administration et le syndicat des professeurs. *Dans plusieurs établissements, le partage des responsabilités a cédé le pas à des rapports de force*. Ce combat a eu un effet démobilisateur sur bien des participants.

D'autres difficultés auxquelles se heurtent les associations étudiantes : leur représentation est rarement paritaire ; l'information dont elles disposent ne suffit pas pour les préparer à participer, face à des administrateurs professionnels. Ainsi, dans les cégeps par exemple, des représentants des étudiants adultes pourraient être invités à siéger à la Commission pédagogique en plus du Conseil d'administration. Car bien souvent les discussions qui éclairent les décisions qui seront prises au Conseil d'administration ont lieu lors des débats d'une instance consultative, en l'occurence la Commission pédagogique.

Contrairement aux regroupements des professeurs et autres personnes qu'on retrouve dans les universités, les associations étudiantes n'ont ni le statut d'un syndicat au sens de la loi du travail, ni celui d'une corporation professionnelle au sens de la loi de l'Office des professions. Au mieux possèdent-elles les caractéristiques juridiques des associations sans but lucratif, régies par la troisième partie de la loi des compagnies du Québec.

Source : Commission d'étude sur l'organisation du système universitaire, Partie III, Les étudiants à l'université, Rapport, mai 1979, p. 15.

Consciente des différentes embûches qui encombrent la voie de la participation étudiante, la Commission ne peut se contenter d'aiguiller celle-ci vers une voie de garage. Au contraire, nous recommandons aux instances concernées de tout mettre en oeuvre pour faciliter, susciter et promouvoir la participation des étudiants adultes au monde de l'éducation. Le gouvernement du Québec, dans le Livre blanc sur les cégeps, affirmait déjà cette volonté : *dans une société dont le pluralisme va croissant, la participation à la gestion des services publics constitue assurément une démarche semée d'embûches, mais qui demeure essentielle. C'est la seule qui soit conciliable avec l'idée que le gouvernement se fait de la démocratie et avec la décentralisation qu'il entend instaurer dans l'administration des services publics. C'est également la seule façon d'esquiver les inconvénients de la technocratie et de créer collectivement des institutions locales qui correspondront de plus en plus aux voeux de la population.*

5.2.4 Un ombudsman de l'éducation

Une fois reconnus les droits des étudiants et définies les modalités de leur intégration aux structures décisionnelles de l'université, il importe d'identifier et de préciser la nature des mécanismes de recours, individuel et collectif, auxquels ils peuvent s'adresser pour défendre ces mêmes droits.

Un antidote contre l'abus de pouvoir

Ce qu'il y a d'alarmant, ce n'est pas le fait de rencontrer des problèmes mais bien l'absence de mécanismes adéquats pour les résoudre. Les étudiants ne possèdent à peu près aucun recours pour se défendre sinon l'appel à l'opinion publique. Les débrayages restent un des seuls recours pour créer un rapport de force.

Source : Regroupement des associations étudiantes universitaires : Document préparatoire au colloque sur les droits des étudiants, Montréal, février 1981.

Ce que le Conseil des universités évoque pour les étudiants du niveau universitaire est, à notre avis, valable pour tout étudiant, jeune ou adulte, quel que soit le niveau de l'institution scolaire qu'il fréquente.

Bien sûr, les droits de l'étudiant sont « protégés », comme ceux de tout citoyen, par la Charte des droits de la personne et son recours à l'intervention du Protecteur du citoyen. Mais il nous semble important et urgent de consacrer les droits spécifiques à l'étudiant par une charte des droits de l'étudiant et par la création d'un poste d'ombudsman spécialement attaché à la défense de ces droits. Cependant, qu'il y ait charte ou non, le poste d'ombudsman nous apparaît une **nécessité**. Car certains organismes scolaires s'ils ne nient pas les droits des étudiants, ont tendance, à tout le moins, à limiter la diffusion de ces droits, comme en témoigne un article de Lise Bissonnette dans **le Devoir**.

Abrités derrière leurs nombreux pont-levis qu'ils n'osent plus abaisser au cas où le vingtième siècle les rejoindrait, les commissaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal viennent de trouver un nouveau moyen de se retrancher un cran plus loin des risques de l'existence : ils ont résolu mercredi « de ne pas permettre la circulation », dans leurs écoles secondaires, de la publication « Jeunes, égaux en droits, et responsables ». Document subversif, incitation à la révolte ? Que non. Il s'agit d'un « guide d'interprétation », préparé pour les jeunes en milieu scolaire, de la très officielle Charte des droits et libertés de la personne du Québec.[illegible]

Certains travaillent actuellement à l'élaboration d'une Charte des droits des étudiants. Un service d'ombudsman existe déja dans certaines institutions scolaires, par exemple, à l'Université Concordia et à l'Université du Québec à Montréal.

Le service constitue un apport original, mis à la disposition non seulement des étudiants, mais de tout le personnel de l'université. A en juger par le nombre de requêtes reçues et la proportion de solutions favorables trouvées, son rôle apparait être des plus utiles. Non seulement ce service joue-t-il un rôle évident sur le plan des relations humaines, mais il oblige aussi l'institution à préciser et à rendre publics les droits, notamment ceux des étudiants.[illegible]

Le rôle d'ombudsman, règle générale, est d'ordre consultatif et son pouvoir découle davantage de son autorité morale et de sa force de persuasion que de ses pouvoirs formels.[illegible] Pour augmenter l'efficacité de son action, ce service doit être libéré de tout lien administratif avec les établissements du monde scolaire.

Il importe que le choix de son titulaire fasse l'agrément de toutes les parties concernées, que son mandat ait une durée limitée et qu'il soit habilité à dénoncer publiquement toute situation qui lui semble porter préjudice aux personnes et à suggérer par la même voie les correctifs qu'il estime devoir être apportés. Dans une perspective plus large, il importe aussi que son rôle ne soit pas conçu comme celui d'un simple redresseur de torts mais que, profitant de sa situation privilégiée, il soit aussi mandaté pour mettre à jour des situations susceptibles de causer des injustices et pour proposer des modifications qui permettent aux instances concernées de corriger, le cas échéant, les normes et les règlements en vigueur.[illegible]

La création de la fonction d'ombudsman de l'éducation n'est pas « la » solution à tous les problèmes relatifs aux droits des étudiants. *Elle ne saurait assurément dispenser de la nécessité qu'existe en plus une instance large et délibérative promouvant la défense ou l'affirmation des droits des étudiants en tant que groupe spécifique. Cette instance peut prendre la forme d'une commission des affaires étudiantes tel qu'il en exite déjà dans certains établissements.*[illegible] Cette instance peut également prendre la forme d'une commission des droits des étudiants dont la composition serait paritaire, c'est-à-dire en nombre égal d'étudiants d'une part et d'administrateurs et professeurs d'autre part. *Dans l'un et l'autre cas, ce qui importe d'abord c'est d'assurer l'existence d'une instance qui soit mandatée pour la défense des droits étudiants, autant dans les sphères académiques qu'au niveau des services, par une action qui vise à apporter les correctifs nécessaires aux mécanismes qui existent dans l'université.*[illegible] Le débat, cependant, sur cette question, doit se faire parmi les étudiants et le gouvernement doit le suivre de très près, non pas pour y exercer un contrôle, mais pour respecter les demandes étudiantes.

Conclusion

Malgré les difficultés ou les obstacles qui peuvent rendre ardue la participation des adultes dans le monde scolaire, et à cause d'eux, la Commission croit nécessaire la mise en place des mécanismes permettant aux adultes d'exercer leurs droits et leurs responsabilités. Les institutions scolaires de tous les niveaux d'enseignement devront compter sur la contribution des adultes à la construction des savoirs et dans l'évaluation des enseignements. Elles devront également leur faire une place plus grande dans les processus décisionnels. Cela requiert que les adultes soient informés et consultés avant que les décisions qui les concernent ne soient prises et qu'ils aient droit de parole et de vote au moment où les décisions sont prises.

La Commission recommande :

325. Que, dans le cadre d'une éventuelle charte des droits des étudiants, l'on inclue les droits individuels et collectifs des étudiants adultes.

326. Que l'on associe les étudiants jeunes et adultes à la définition des objectifs, à l'élaboration des enseignements ; que leurs représentants soient présents dans les organismes ou instances qui définissent et approuvent non seulement les programmes mais aussi les objectifs de développement et les grandes politiques institutionnelles.

327. Qu'avant de s'inscrire à un programme ou à une activité, les adultes disposent de toute l'information requise pour un choix judicieux ; qu'ils puissent comparer les activités, les programmes et les établissements, non seulement quant aux exigences relatives à la qualité mais aussi en rapport avec les reconnaissances professionnelles.

328. Que les centres régionaux d'éducation des adultes soient les fournisseurs officiels de toute cette information pour tous les niveaux scolaires.

329. Que, dès son inscription à un cours ou à un programme, l'étudiant adulte soit informé des mécanismes prévus lui permettant d'intervenir activement dans le processus décisionnel, de même que des recours lui permettant d'en appeler éventuellement des décisions le touchant.

330. Que l'évaluation des enseignements devienne pratique courante dans tous les organismes publics dispensant de l'éducation des adultes.

331. Que, pour que cette évaluation soit crédible de part et d'autre et entraîne les résultats espérés, l'on respecte les conditions suivantes déjà formulées par le Conseil des universités :

a) qu'il y ait une entente préalable entre les enseignants et les étudiants sur la méthodologie ou le questionnaire d'évaluation utilisé ;

b) que ce dernier soit administré dans un contexte où tous les étudiants peuvent y répondre librement ;

c) que la synthèse des résultats soit effectuée de façon à ne susciter aucune méfiance de part et d'autre ;

d) que les résultats de l'évaluation soient connus des enseignants et des étudiants ;

e) qu'il en soit tenu compte dans le dossier d'évaluation des enseignants, pour les fins du renouvellement du contrat ou de la promotion.

332. Que les institutions publiques d'éducation, compte tenu de la loi, des structures, de la transformation des pratiques et de la déscolarisation proposées par la Commission, s'engagent à prévoir et à stimuler diverses formes de participation des usagers de leurs services de l'éducation des adultes (comités d'usagers, représentants aux conseils d'administration, associations d'étudiant(e)s par établissement, contrats d'apprentissage individuel et collectif, structure d'accueil des plaintes, évaluation « formative », etc.) ; que les moyens humains et financiers nécessaires y soient affectés.

333. Que les représentants élus et/ou nommés aux conseils d'administration des diverses institutions scolaires soient formellement responsables de l'éducation des adultes, tout autant que de l'éducation des jeunes, dans les rôles qui leur sont assignés par les lois et règlements.

334. Que les instances décisionnelles des institutions éducatives prévoient la participation effective des représentants des usagers de l'éducation des adultes et que les lois et règlements soient modifiés en conséquence.

335. Que, dans la perspective d'une décentralisation des décisions d'ordre pédagogique, le ministère de l'Éducation compte davantage sur la capacité des établissements de définir leur propre projet scolaire, en y associant étroitement les enseignants et les parents.

Notes

(1) Conseil supérieur de l'éducation. *Pour le vrai monde et pour tout le monde. Contribution à une politique québécoise de l'éducation des adultes*. Rapport d'étape 1978-79 de la Commission de l'éducation des adultes, juin 1979.

(2) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, p. 47.

(3) Jean-Marc Carreau. La mithridatisation, dans *Cégepropos*, no. 74, octobre 1981, p. 22.

(4) *Idem*.

(5) *Idem*.

(6) Charles Hummel. *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, Unesco, Paris 1977, p. 118.

(7) Commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Partie III. *Les étudiants à l'université*. Rapport, mai 1979, p. 136.

(8) Ministère de l'Éducation. *L'école québécoise...*, *op. cit.*, p. 42.

(9) Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 150.

(10) Conseil des universités. *Les droits des étudiants à l'université*. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la place des étudiants dans l'université, 17 septembre 1981, p. 7.

(11) *Ibid.*, p. 7.

(12) *Ibid.*, p. 9.

(13) Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 51.

(14) Gaétan Daoust. *L'université utopique. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, texte rédigé à la demande du Conseil des universités, septembre 1971, p. 10.

(15) *Idem*.

(16) Michel Lizée, dans *Formation et éducation populaire*. Revue internationale d'action communautaire, 3/43, printemps 1980.

(17) Voir chapitre 4, *Le décloisonnement de l'éducation des adultes*.

(18) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes. *Éducation des adultes et développement*. Avis à la C.É.F.A., mai 1981, p. 38.

(19) *Ibidem*, p. 69.

(20) Gabriel Fragnière. L'éducation créatrice, conférence prononcée lors de la 10e assemblée du C.S.E. 1976, dans *L'éducation hier, l'éducation demain*, Québec 1976, p. 14-15.

(21) Botkin et alii. *On ne finit pas d'apprendre*. Rapport au Club de Rome, Pergamon Press, Paris, 1980, p. 41.

(22) Gaétan Daoust, *op. cit.*, p. 8.

(23) Charles Hummel, *op. cit.*, p. 119.

(24) Conseil des universités, *L'université québécoise des années 80*. Onzième rapport annuel, 1979-1980, p. 253.

(25) Conseil des universités, *Les droits*..., *op. cit.*, p. 10.

(26) Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 151.

(27) *Idem.*

(28) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec, nouvelle étape*. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, 1978, p. 42.

(29) Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec*..., *op. cit.*, p. 42.

(30) Conseil des universités, *Les droits*..., *op. cit.*, p. 16.

(31) Lise Bissonnette, « Les commissaires interdisent », dans *Le Devoir*, 18 décembre 1981.

(32) Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 146.

(33) Conseil des universités, *Les droits*..., *op. cit.*, p. 18.

(34) *Ibidem*, p. 8.

(35) *Idem.*

(36) Commission d'étude sur les universités, *op. cit.*, p. 167.

Chapitre 3

5.3 La participation dans le monde de la vie sociale, culturelle et associative

La participation des adultes aux activités éducatives dispensées dans le secteur de la vie sociale et culturelle des années 80 fera face à plusieurs types de contradictions. D'une part, la prise en charge de la production éducative dans le domaine culturel par les adultes, prise en charge qui s'appuie sur la démocratisation et sur l'autodétermination sociale, sera confrontée au professionnalisme, à la rentabilité économique et aux cotes d'écoutes que les organismes de production sociale et culturelle voudront maintenir. A ces difficultés s'ajoutent, d'autre part, le contexte de compressions budgétaires, de conservatisme au niveau des valeurs et de retour à des comportements plus individualistes, toutes choses qui ne faciliteront certes pas l'émergence d'une alternative démocratique à la situation actuelle.

Un politique de l'éducation des adultes pour les années à venir, pariant sur **la participation**, se doit de soutenir les initiatives d'autodéveloppement des individus et des communautés. Cela signifie des choix qui auront leur répercussion dans les critères de financement, le soutien de l'éducation populaire et la décentralisation des pouvoirs de l'Etat.

5.3.1 Pour les organismes de promotion sociale et culturelle : une idée-clé, la concertation

Les objectifs d'autonomie, de prise en charge et de participation des adultes aux activités éducatives dispensées par des organismes publics, parapublics et privés, reliés au secteur de la vie sociale et culturelle sont-ils possibles ? Cette question se pose d'autant plus que la plupart des activités dispensées par ces organismes s'inscrivent directement dans ce que les adultes ont de plus cher : santé, éducation des enfants, développement personnel et communautaire, patrimoine, accouchement, loisirs, temps libre, vie de couple, etc.

Pour répondre à ces préoccupations, il est pertinent de différencier ces organismes selon qu'ils ont une vocation spécifiquement éducative et selon qu'ils fournissent des conditions de prévention ou de soutien aux activités éducatives. D'une part, des organismes tels que les musées, les bibliothèques, certains media, certains centres privés (arts, poterie, danse, culture, etc.) et de loisirs auront directement une vocation éducative, c'est-à-dire qu'ils dispenseront et seront le lieu de déroulement d'activités éducatives. D'autre part, des organismes tels que les maisons pour personnes âgées ou pour jeunes adultes, les hôpitaux, les C.L.S.C., les media, les centres culturels et de loisirs auront une vocation complémentaire à la formation des adultes, c'est-à-dire des fonctions telles que la prévention (dépistage des analphabètes par les C.L.S.C.), l'information (publicité), la communication, la détente, le divertissement, la récréation, etc. Ces considérations et distinctions se fondent sur le fait, nous l'avons vu dans les parties précédentes, que la formation des adultes n'est pas le monopole du système scolaire et qu'elle constitue un élément du développement du potentiel humain, qui est beaucoup plus que la seule formation.

*« **Participation** » marque tout système décisionnel donnant un certain pouvoir à des groupes constituant la « base » de l'ensemble considéré. Il s'oppose aux systèmes où les décisions sont prises en haut sans procédures d'intervention de la base et sont traduites en exécution descendant d'échelon en échelon. En conséquence la participation, en matière de décision, s'exprime par des modalités et des degrés des trois concepts précédents : self-management, démocratisation et autogestion.*

*L'autogestion en éducation porte au **minimum** sur la relation pédagogique et au maximum sur l'exercice direct de la démocratie appliquée à une institution éducative ; dans ce dernier cas elle revêt une signification politique.*

*Le self-management, la démocratisation, l'autogestion et la participation constituent des réactions contre l'éloignement du citoyen à l'égard des centres de décision qui influencent sa vie ; c'est aussi une opposition à l'opacité des procédures bureaucratiques. Elle est en harmonie avec la **décentralisation des pouvoirs**. De là l'importance d'une notion comme le « district éducatif et culturel[1] » de B. Schwartz.*

Source : Conseil de l'Europe, *Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1977, p. 39-40.

5.3.1.1 La situation actuelle

Jusqu'à présent, le bilan de la participation des adultes dans les organismes publics et parapublics est plutôt maigre. C'est ce que reconnaît d'ailleurs un document gouvernemental, datant de 1977, destiné à la consultation, qui synthétise bien ce que la Commission a maintes fois entendu au cours de sa consultation : *À l'égard de l'État, il est devenu de plus en plus difficile pour les citoyens de se retrouver dans les réseaux de l'appareil gouvernemental. La gestion et l'administration sont de plus en plus inaccessibles et éloignées du citoyen. Ainsi les relations du citoyen avec l'appareil gouvernemental sont caractérisées par :*

- *une difficulté de plus en plus grande pour les citoyens d'avoir accès aux centres de décision ;*
- *un manque de correspondance entre les décisions prises et les besoins vécus localement et quotidiennement ;*
- *une séparation et un cloisonnement des secteurs d'activité et des organisations ;*
- *une tendance à gérer les choses à partir de critères, de normes, de contrôle a priori, de vérifications et de permis de toute nature dans de nombreux secteurs d'activités.*

Le document reconnait que cette concentration des pouvoirs entre les mains de l'Etat a entrainé un isolement des individus, une déshumanisation des services, un effritement du sens des responsabilités communautaires et un désintéressement pour la chose publique.

Ce document de consultation avançait un certain nombre de postulats quant à la décentralisation qui sont aussi ceux de la Commission : faire confiance aux capacités des individus et des groupes de s'autodéterminer, mettre les ressources publiques en position de service et de complémentarité et non pas de concurrence, favoriser le dialogue entre les intervenants, « responsabiliser » les citoyens et citoyennes dans leurs décisions et décentraliser, en conséquence, les pouvoirs de l'État entre les mains des individus et des organismes qui sont le plus près d'eux.

Certes, cette perspective ne fait pas disparaître totalement, en éducation des adultes, la nécessité d'activité éducative davantage normalisée ou planifiée « d'en haut », notamment à cause d'impératifs tels que la mobilité, les exigences professionnelles, les disparités régionales, les inégalités sociales et les priorités à caractère national. Cependant, une décentralisation effective peut introduire davantage de fluidité, de souplesse et de transparence dans la définition de la plupart des besoins éducatifs ressentis par les adultes et un meilleur contrôle quant à l'orientation, au déroulement et à l'évaluation de ces mêmes activités.

5.3.1.2 La participation à l'éducation des adultes dans le secteur de la vie sociale et culturelle

Ces précisions et l'esprit qui entourent le concept de « participation », tel que nous l'entendons, ont leur importance. Le débat politique des dernières annnées qui a suivi de près le tohu bohu des déclarations et des professions de foi ronflantes des années 60 envers la participation ont de quoi rendre sceptique toute personne un tant soit peu avertie. La participation dans le secteur de la vie sociale et culturelle, telle que redéfinie ces dernières années, s'oppose au processus technocratique. Elle s'adresse à tous ceux et celles qui sont directement impliqués dans un processus d'éducation : éducateurs, adultes, intervenants des milieux scolaires, culturels, associatifs,

municipaux, etc. Elle prend place à différents degrés, selon le niveau et le type d'activité, tout d'abord au niveau même de l'activité éducative, par le choix des méthodes, des contenus et des modes d'évaluation, et aussi à un autre niveau, celui de l'orientation et des choix politiques reliés à l'éducation des adultes, effectués dans des organismes tels que les musées, les bibliothèques, les stations de télévision et de radio, les municipalités, etc.

Au niveau des décisions impliquant l'ensemble de la société, la participation fait appel à un processus transparent aux yeux des citoyens et des citoyennes; elle revêt la forme de la démocratie directe, là où c'est possible, et indirecte, là où il faut élire ou nommer des délégués. Elle suppose implicitement une décentralisation réelle des pouvoirs et des revenus, aux mains des organismes représentatifs que la population d'un territoire s'est donné. Songeons ici, par exemple, à l'émergence des Municipalités régionales de comtés (M.R.C.).

Ainsi entendue, la participation, plus qu'une notion singulière, apparaît comme un élément déclencheur et dynamiseur de bons nombres d'objectifs, propositions et recommandations mis en avant par la Commission: reconnaissance des acquis, valorisation de la promotion collective, utilisation et reconnaissance des ressources éducatives extra-scolaires, implication des adultes à toutes les étapes du processus éducatif, valorisation des apprentissages autonomes, mise en place d'une formation de base adéquate, etc. Cependant, ces diverses mesures de la politique de l'éducation des adultes n'ont de sens que si on leur insuffle plus de vie. Dans le même esprit, la Commission veut amener des institutions de nature différente à fonctionner dans un système ouvert et interactif où toutes les ressources sont conviées à la réalisation optimale des projets, objectifs et orientations que la population s'est donnée. En ce sens, il faut parler de concertation.

La participation à l'éducation des adultes dans le cadre de la vie sociale et culturelle, pour permettre le développement du potentiel des ressources éducatives, doit aussi se conjuguer à un ensemble d'autres politiques concomitantes: par exemple, une politique du développement culturel, une politique de la recherche scientifique, une politique du loisir et temps libre, une politique de la main-d'oeuvre, etc. La participation ne peut prendre son essor que dans la mesure où les diverses politiques qui sollicitent les gens, dans leur mise en application, soient cohérentes entre elles. Autrement, on fait appel à de super-citoyens capables de participer nuit et jour dans toutes les sphères de l'activité humaine! Ce type de participation, mis en avant par la Commission, peut permettre de resserrer les liens entre l'éducation et la culture vivante de notre société, celle de la vie de tous les jours, celle où s'initient et s'opèrent les changements économiques et sociaux.

La participation requiert aussi le développement, chez les individus et les groupes, des habiletés sociales, techniques, scientifiques et personnelles pour évoluer dans un processus de prise de décision. Il existe suffisamment d'indices pour affirmer que cette conception de la participation est appelée et soutenue par bon nombre d'adultes. Que ce soit des gens de la Beauce ou du quartier Centre-sud à Montréal qui, à travers un projet d'écomusée, prennent en charge leur développement culturel et communautaire; des populations autochtones qui, par le biais de l'artisanat, se réapproprient leur passé et leur culture; des bibliothécaires qui développent, avec le milieu, des projets d'animation culturelle; des femmes et des hommes qui veulent vivre la naissance d'un enfant selon de nouvelles pratiques et de façon plus autonome; des populations qui se mobilisent sur des questions d'aménagement du territoire; des adultes qui cherchent à s'approprier leur « temps libre » à travers le loisir; du jeune théâtre qui se fait instrument d'animation et d'éducation au coeur des débats sociaux tels que l'éducation sexuelle,

l'homosexualité, l'école, la guerre, la retraite, etc. ; des femmes qui reprennent confiance en elles par le biais de l'écriture ; des pressions répétées pour régionaliser la programmation de Radio-Québec. Bref, les initiatives et les exemples ne manquent pas pour témoigner du souci de la population de se prendre en main et de l'imagination créatrice qu'elle déploie au service de son histoire, de sa culture, de son vécu et de l'aménagement de son milieu.

5.3.1.3 La participation, ses formes et ses modalités

Ces réalités ne doivent pas donner lieu à une vision idéaliste de la participation. Par exemple, tous les membres d'une société n'apporteront pas une égale contribution au processus décisionnel, pour de multiples raisons qui ne se réduisent pas toujours aux inégalités sociales, mais aussi au peu d'information ou au désintérêt. Soulignons aussi le problème de la formation de groupes d'influence et d'intérêt autour du processus décisionnel qui génère le danger que la participation au processus de prise de décision soit une autre méthode de développer des élites du pouvoir. Plusieurs auteurs argumentent même que de telles élites sont inévitables.

La Commission, bien qu'elle ne retienne pas les prémisses de base de ces analyses, n'en demeure pas moins consciente qu'il s'agit là de dangers bien réels qui guettent la participation. Nous avons vu, au début de cette section, que certaines contradictions, de même que le contexte économique et social actuel, ne favorisent pas l'éclosion de la participation. Ces sombres perspectives, qui peuvent susciter retraite ou fuite, renforcent la volonté de la Commission de remettre entre les mains des individus et des groupes l'avenir de la politique de l'éducation des adultes. Les dynamismes profonds, la culture vivante et les solidarités qui émergent des individus et groupes, sont encore, malgré tout, les meilleurs garants de la vitalité que réussira à conserver à l'éducation des adultes, l'État et les fonds publics aidant, le rôle de complémentarité et d'appui que nous lui reconnaissons.

Les efforts de coordination et surtout de concertation auxquels nous convions les organismes publics, parapublics et même privés doivent permettre de matérialiser, aux yeux des citoyens et citoyennes, les formes diverses que pourra prendre la participation. Celle-ci pourra être multiforme et multidimensionnelle, compte tenu des différents rôles et du niveau de responsabilité que les adultes voudront assumer. Aussi, sous ces diverses formes et modalités, la participation, sans créer l'illusion d'avoir **le** pouvoir, devra permettre aux adultes d'avoir **du** pouvoir sur ce qu'ils veulent entreprendre en matière de formation.

Vue ainsi, la participation peut recouvrir plusieurs niveaux d'implication selon les attentes et les disponibilités des adultes. Elle peut viser à favoriser toutes les occasions de communication (réunions, débats, audiences publiques, activités collectives, festivals) aux fins de dialogue et d'échange continus d'idées entre individus, publics, éducateurs, créateurs et producteurs. De même, la participation peut inciter les intervenants du secteur de la vie sociale et culturelle à promouvoir largement l'information et la libre expression culturelle des membres des communautés, des institutions, des organismes, des syndicats ou groupements, en vue de les sensibiliser ou de les familiariser à la pratique culturelle ou de permettre l'expression de **leurs** pratiques culturelles.

Parmi les multiples mesures susceptibles de matérialiser une participation multiforme et multidimensionnelle, tantôt due à l'initiative des organismes, tantôt due à celle des citoyens et citoyennes, il faudrait :

- fournir de l'information susceptible de provoquer des rétroactions et des prises de positions ;

- faciliter l'accès à l'écrit par la mobilité et la souplesse de sa diffusion et, animer, à cet effet, des lieux tels que bibliothèques ou salles de lecture ;

- favoriser un large emploi des moyens d'information audiovisuels pour mettre à la portée de vastes secteurs de la population le meilleur du passé et du présent, y compris, le cas échéant, les traditions orales, que ces moyens peuvent par ailleurs aider à recueillir ;

- développer la participation active des publics en leur permettant d'intervenir dans le choix et la réalisation des programmes, en favorisant la création d'un courant d'idées permanent entre les artistes et les producteurs, ainsi qu'en encourageant la mise en place de centres de production locaux et communautaires à l'usage de ces publics ;

- inciter les organismes de communication à augmenter et varier les programmes afin de permettre les plus larges choix, compte tenu de l'extrême diversité des publics, à renforcer la qualité culturelle des émissions destinées au grand public, à choisir des langages parlés et visuels accessibles à tous, à accorder la préférence aux objectifs d'information et d'éducation plutôt qu'aux mobiles de propagande et de publicité, à veiller tout particulièrement à protéger les cultures nationales des influences néfastes que peuvent exercer certains types de production de masse ;

- promouvoir les études et recherches comparatives sur les influences réciproques entre l'artiste, les moyens d'information et la société, sur la relation entre la production et la réception de programmes culturels ;

- prévoir, dans l'esprit de l'éducation permanente, l'initiation aux langages audiovisuels ainsi qu'au choix critique des moyens et des programmes d'information dès le plus jeune âge ;

- d'une manière générale, développer des enseignements et des apprentissages adaptés aux particularités des auditoires pour rendre ceux-ci aptes à recevoir, à sélectionner et à maîtriser la masse des informations qui circulent dans les sociétés modernes.

Ces quelques mesures, largement inspirées des réflexions de l'Unesco en ce domaine, montrent jusqu'à quel point la participation peut revêtir diverses formes et qu'à leur tour ces formes peuvent varier selon l'intensité et le niveau de responsabilité. La participation dans le secteur de la vie sociale et culturelle repose donc sur le décloisonnement des organismes entre eux et passe par la liaison systématique du projet culturel au projet éducatif. Là comme ailleurs, la participation, ainsi entendue, s'appuie sur l'accès aux ressources éducatives et sur la transformation des systèmes, contenus et méthodes qui fondent actuellement l'éducation des adultes. La participation peut donc apparaître, tour à tour, comme une fin ou comme un moyen permettant de démocratiser ou de libérer les ressources culturelles.

5.3.2 La vie associative

Le secteur de la vie associative est, de par sa nature même, participatif. D'ailleurs, pour désigner ce secteur, on utilise souvent les termes « associations volontaires », étant entendu que ce sont les citoyens et les citoyennes, eux-mêmes, qui se regroupent spontanément ou de façon plus systématique.

Au delà de la prise de conscience des réalités sociales et politiques de notre société que suscite le travail dans la vie associative, mentionnons quelques activités d'éducation des adultes que l'on retrouve dans la vie associative :

□ formation à des habiletés de base en vue de l'action collective : rédiger des rapports, lire des documents, communiquer verbalement, se documenter ;

□ formation liée aux mécanismes de l'action : animer, travailler en équipe, analyser des problèmes ;

□ formation liée à des programmes d'action : faire des recherches, se familiariser avec un secteur ou une problématique, assumer la publication d'un bulletin ou d'un petit journal ;

□ formation ponctuelle : c'est une action éducative courte et rapide qui correspond à un événement d'actualité qui a des incidences sur le groupe, par exemple, l'étude d'une loi récemment votée, l'étude d'un dossier récemment publié...

La participation apparait donc comme une prémisse à la mise sur pied et à la vitalité de tels regroupements. Dans ces regroupements, on apprend à participer et à agir dans son milieu ; on y fait l'apprentissage du travail du comité et du travail d'équipe ; on y apprend à exercer des responsabilités et à résoudre des problèmes. Cet apprentissage est souvent préalable à un véritable engagement social. Cet aspect est fondamental car il différencie nettement ces regroupements des organismes d'État qui, en raison de l'entrée de fonds publics ou de l'opacité bureaucratique, peuvent parfois continuer légitimement à oeuvrer auprès de la population, tout en ayant perdu contact avec la réalité. C'est là un luxe que les organismes volontaires ne peuvent pas se permettre.

La participation des adultes aux activités éducatives dispensées dans les organismes de la vie associative a, plus que dans tout autre secteur, de fortes chances d'être effective. Cependant, là comme ailleurs, il ne faut pas exclure la possibilité, même dans le cadre d'un organisme participatif, que l'activité éducative soit sclérosée ou dispensée à sens unique. Car, le système scolaire n'a pas le monopole de telles pratiques, mais celles-ci sont fort probablement plus faciles à transformer dans le secteur de la vie associative, vu son faible degré d'institutionnalisation.

5.3.2.1 La vie associative, un tour d'horizon

La vie associative, notamment celle que l'on retrouve en éducation des adultes, est multiforme et multidimensionnelle. Tel que nous l'avons vu, on y trouve des regroupements spontanés qui naissent autour d'un projet ou d'un problème, des organismes sectoriels oeuvrant sur des terrains tels que le logement, la condition féminine, les droits sociaux, la solidarité internationale, la santé, l'alimentation, la famille, les religions, l'aménagement du territoire, l'écologie, etc. D'autres se définissent à partir de groupes sociaux spécifiques tels que le mouvement syndical, le mouvement coopératif, les personnes handicapées, les personnes analphabètes, les personnes âgées, les fermières, les diverses communautés ethniques, les jeunes adultes, les gais(es), etc. Enfin, d'autres s'identifient comme étant des organismes de services locaux ou communautaires tels que media communautaires, centres de documentation, garderies, cliniques populaires, et coopératives de toutes sortes.

Cette diversité traduit la multiplicité des pratiques de regroupement des adultes et des activités éducatives dans ce secteur. Certains organismes ont un membership formel et relativement stable et dispensent leurs activités éducatives de façon organisée et planifiée. Par contre, d'autres organisent des activités éducatives de façon ponctuelle, à partir d'un besoin ressenti. De même, certains organismes n'agissent qu'à titre de support ou de service permettant de véhiculer, à l'occasion, un contenu éducatif et, à l'opposé,

certains organismes se définissent comme ayant une vocation exclusivement éducative, et ainsi de suite. Cette diversité dans la taille, la nature du membership et l'orientation idéologique a amené unanimement les représentants des organismes volontaires à rejeter les catégorisations proposées par la Commission, pour fins de financement, dans son cahier d'hypothèses de solutions d'avril 1981. La Commission reconnait le bien-fondé de ces critiques et ne recommandera pas de retenir une telle catégorisation aux fins du financement.

5.3.2.2 La participation à la vie associative, ses conditions et ses difficultés

Définition de l'éducation populaire autonome donnée par les O.V.E.P.

L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent, à court, moyen ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.

Source : Comité de coordination de l'association des O.V.E.P. du Québec, *L'éducation populaire autonome : une éducation légitime à financer*, mémoire à la C.E.F.A., décembre 1980, p. 33.

Les mouvements syndical, agricole et coopératif ont, eux aussi, une pratique en matière d'éducation des adultes qui permet de les loger à l'enseigne de la vie associative. Cependant, la stabilité de leur membership ou leur relative « institutionnalisation » fait hésiter plusieurs intervenants à l'idée d'amalgamer ces mouvements à la problématique de la vie associative. Ces résistances ont parfois un caractère politique, dans la mesure où l'on considère que ces mouvements sont des forces institutionnelles et non pas associatives, dans son sens le plus restrictif, laissant entendre que l'amalgame de ces mouvements à la vie associative se traduirait par une alliance boiteuse, du genre « pot de fer et pot de terre ». La plupart du temps, chez bon nombre d'intervenants, les résistances apparaissent, non pas au niveau politique ou idéologique, mais lorsqu'il s'agit de financement. On considère alors que ces mouvements, eu égard à la vie associative en général, ne logent pas à la même enseigne lorsqu'il s'agit de financer des activités de formation. Ces intervenants réclament que l'on distingue, selon des critères différents, les enveloppes budgétaires destinées à subventionner les activités de formation de ces mouvements de celles dispensées par les autres organismes de la vie associative.

À cette première difficulté, s'en ajoute une autre à caractère idéologique. Ainsi, les O.V.E.P., qui constituent une partie de la vie associative, inscrivent leur démarche dans une problématique de promotion collective qui, conséquemment, définit leur conception de l'éducation populaire. Par contre, d'autres organismes de la vie associative, davantage tournés vers la promotion individuelle ou les causes humanitaires, bénéficieront plus facilement de plusieurs sources de financement autres que gouvernementales (ex. : téléthon, campagne publique, Centraide, communauté religieuse, etc.). Cette situation amène plusieurs intervenants à critiquer les programmes d'aide gouvernementaux, en ce sens qu'ils admettent, pour fins de financement, des organismes dont la vocation éducative est, disent-ils, plus ou moins floue. De même, ils souhaitent que ces programmes accordent un financement proportionnellement plus grand pour les organismes de promotion collective oeuvrant auprès des plus démunis ou en voie de démarrage. Bref, ces intervenants refusent que l'on traite également des inégaux.

La question de l'autonomie des organismes d'éducation populaire revet aussi une importance toute particulière. Si le financement par le biais de programmes gouvernementaux pose le problème de l'accréditation, à savoir qui et quoi seront financés (le groupe ? le service ? les individus ? les formateurs ?) et quelles en sont les modalités, il pose surtout le problème de l'autonomie des groupes à l'égard de l'État. Les intervenants de la vie associative se sont maintes fois prononcés auprès de la Commission pour un financement qui respecte l'autonomie et la diversité des groupes, qui ne s'ingère pas dans le contenu des activités de formation, qui joue un rôle de support et non de contrôle et où l'évaluation (pour fins de financement) des activités éducatives des organismes est fondée, d'une part, sur une expertise technique et

pédagogique des institutions publiques qui doit se faire dans le respect intégral de la démarche des organismes et, d'autre part, sur une forme d'auto-évaluation des organismes qui s'exerce à travers leur vie démocratique et le partage des expériences entre ceux-ci.

Ces suggestions ont toutes leur pertinence, bien qu'elles n'éliminent pas et ne peuvent garantir en soi les organismes contre toute forme d'ingérence, directe ou indirecte de l'État. Le financement à partir de fonds publics, compte tenu qu'il ne peut s'exercer sans modalités, priorités ou évaluation, exerce de fait une influence sur l'autonomie des associations volontaires, ne serait-ce que par son seul poids ou son caractère externe. Cette contradiction peut être atténuée mais difficilement éliminée.

De même, à la fois stimulante et difficile, une éventuelle décentralisation de l'éducation des adultes ne serait pas sans influence sur le secteur de la vie associative. Les gens de ces milieux sont intervenus auprès de la Commission pour faire valoir leur point de vue sur cette question. Plusieurs ont soutenu que la mise en place de structures décentralisées devrait se faire en tenant compte du dynamisme des régions, des structures déjà existantes de concertation avec les organismes publics, du rôle de soutien que devraient jouer les organismes publics et des formes de regroupement et de concertation que les associations volontaires se sont donné entre elles. D'autres ont vu dans la décentralisation une façon d'éloigner les organismes de la vie associative des véritables lieux de pouvoir et de financement. Certains craignent que la décentralisation mette leurs organismes à la merci d'élites locales qui voient souvent d'un mauvais oeil le dynamisme et le changement que ceux-ci introduisent dans un milieu. Finalement, plusieurs ont rappelé que la vocation de certains organismes volontaires n'était pas que locale ou régionale, parfois, et même dans certains cas exclusivement, leurs interventions se situent aux plans provincial, national, voire international.

La Commission est consciente que la reconnaissance du pluralisme est une condition essentielle à la participation des adultes aux activités du secteur de la vie associative, étant entendu que le véritable pluralisme est exigeant, et même conflictuel. De même, elle est consciente de l'impact que certains choix en matière de financement, de modalités, de priorités ou d'organisation peuvent avoir sur le développement de ce secteur qui, bien que dynamique, n'en demeure pas moins fragile et vulnérable face aux interventions de l'État. Le poids et les intérêts des institutions publiques, l'impact d'un financement fait à partir de fonds publics, sans parler des valeurs, perceptions et conceptions idéologiques qui animent souvent ceux et celles qui administrent ou évaluent, sans réellement bien les connaître, les programmes d'aide gouvernementaux aux organismes de la vie associative, ont souvent une influence néfaste sur l'autodéveloppement des associations volontaires.

En ce sens, la Commission croit utile de reconnaître la spécificité et la valeur des activités éducatives dispensées dans le secteur de la vie associative et de les valoriser ; par exemple, en les admettant, au même titre que les activités dispensées dans d'autres secteurs, dans le système de la reconnaissance des acquis, lorsque le besoin se fait sentir. De la même façon, la Commission croit qu'il faut soutenir adéquatement ce secteur d'activités, en mettant en avant une politique multiforme d'appui technique, physique et financier. D'abord, en rendant les ressources humaines et physiques des institutions publiques accessibles aux demandes de services des organismes de la vie associative ; en facilitant, par voie de soutien technique (ex. : accès aux media, publicité, etc.), les projets ou campagnes d'autofinancement des organismes ou regroupements d'organismes de la vie associative ; en développant une concertation régionale et nationale qui tienne compte du type et du rythme de leurs démarches.

Quant au financement des organismes de la vie associative à partir des fonds publics, nous estimons que ces programmes d'aide devraient être substantiellement augmentés (voir sixième partie, chapitre 3). L'accréditation des organismes devrait être souple et se faire sur une base nationale, selon la nature des démarches entreprises. Les programmes d'aide devraient privilégier un financement destiné aux coûts, directs ou indirects, des seules activités éducatives, sans négliger le financement des autres types de frais (ex.: amortissement de l'infrastructure, démarrage, autres activités, projets spéciaux, etc.), selon leur pertinence, avec le déroulement et le soutien des activités éducatives. Cela n'exclut pas que les organismes puissent se financer à d'autres sources gouvernementales mais à d'autres fins que les activités éducatives. Les activités éducatives devraient aussi être subventionnées en tenant compte des possibilités d'autofinancement des organismes et des subventions provenant d'autres sources non-gouvernementales. A ce titre, nous concevons que les mouvements sindical, agricole ou coopératif puissent très bien, sans préjudice pour les autres organismes, réclamer un soutien financier pour leurs activités de formation à partir de la même enveloppe budgétaire destinée aux autres organismes de la vie associative. D'ailleurs, et de plus en plus, ces mouvements mènent des actions conjointes avec les organismes de la vie associative.

Quant à l'évaluation des activités éducatives et, corollairement, de la bonne utilisation des fonds publics aux fins desquelles ils étaient destinés, la Commission retient le principe de l'auto-évaluation entre éducateurs et adultes, laquelle serait sanctionnée par les instances (assemblée générale, comité d'usagers, conseil d'administration, etc.) de la vie démocratique des organismes, comme un important critère d'évaluation du point de vue de l'utilisation des fonds publics. Ce principe peut être difficile d'application dans les cas où les organismes se définissent davantage comme lieu de support ou de services pour le déroulement d'activités éducatives (ex.: media communautaires); à ce moment là, l'auto-évaluation peut tout simplement correspondre à l'appréciation de services rendus par l'organisme de la part de ceux et celles qui les ont utilisés. Aussi, la Commission est d'avis que l'auto-évaluation doit donner lieu à un moment de concertation. Les organismes de la vie associative peuvent faire appel aux ressources pédagogiques des milieux d'enseignement dans le but d'approfondir leurs réflexions concernant la formation et contribuer ainsi à la diffusion et à la généralisation, entre organismes ou secteurs d'activité, des acquis qui ressortent des pratiques éducatives.

Ces diverses modalités ne constituent pas, nous l'avons dit, une garantie en soi contre toute forme d'ingérence de l'État. Cependant, dans la mesure où ces modalités se combineront avec d'autres, visant à élargir la vie démocratique de notre société en se fondant sur l'auto-organisation des citoyens et des citoyennes et la prise en charge de leur propre développement, de meilleurs conditions apparaîtront pour que cet objectif se réalise. L'autonomie des organismes volontaires et le développement de leur caractère participatif sont indissociables de l'évolution de cette conjoncture.

La Commission recommande :

(Note : Pour ce qui est de la vie culturelle, on pourra consulter sur ce sujet les recommandations 119 à 171)

336. Que l'on reconnaisse et soutienne les organismes volontaires d'éducation populaire autonome comme d'authentiques agents de l'éducation des adultes et qu'on leur procure les moyens nécessaires à l'accomplissement de leur rôle.

337. Que l'on reconnaisse l'autonomie de ces organismes en matière d'éducation des adultes comme une condition essentielle à leur créativité et à leur capacité d'adaptation.

338. Que, selon les groupements que ces organismes se sont donnés, leurs représentants soient présents aux niveaux national et régional de l'éducation des adultes.

339. Qu'un comité consultatif national composé de représentants de ces organismes d'éducation populaire définisse les critères d'éligibilité au programme de financement et recommande les organismes conformes à ces critères.

340. Que le comité consultatif national s'assure du lien à établir entre les initiatives d'éducation populaire et les autres ressources éducatives de la région.

341. Que les instances nationales chargées d'accorder des subventions tiennent les responsables régionaux informés des décisions prises relativement aux organismes d'éducation populaire de leur région.

Notes

(1) Gouvernement du Québec, ministère du Conseil exécutif, Secrétariat à l'aménagement et à la décentralisation, *La décentralisation : une perspective communautaire nouvelle*, fascicule 1, p. 12-13.

(2) Unesco, *Recommandation concernant la participation et la contribution des masses populaires à la vie culturelle*, Nairobi, 1976, p. 31-32.

Chapitre 4

5.4 La participation des différents « mondes » à la gestion de l'éducation des adultes: la concertation

Introduction

La concertation ou Comment sortir vivant de la jungle?

Le développement du potentiel humain, passant par la démocratisation et la prise en charge par les individus et les collectivités de leur formation, ne peut se faire sans une **concertation** de tous ceux qui participent à ce développement.

La multiplicité des intervenants en éducation des adultes et le « fouillis administratif », dénoncé à maintes reprises dans les mémoires qui nous ont été soumis, rendent la concertation indispensable et urgente. *La double juridiction fédérale-provinciale contribue largement à l'incohérence actuelle des services éducatifs offerts aux adultes.* Comment se retrouver dans cette « jungle administrative »? Comment ne pas céder à la tentation de « renvoyer la balle dans l'autre camp »? *Que l'on songe au désengagement sporadique de personnes (usagers) et à l'attentisme de tous, ou presque, devant certaines querelles de juridiction, de mandats, de buts, d'objectifs, d'actions, de moyens, alors que tous ont la même idée motivante: rendre service aux adultes de la région.*

La véritable efficacité d'un système d'éducation des adultes passe par la coordination, la collaboration, la concertation: la coordination des politiques, des objectifs et des programmes de formation; la collaboration des diverses instances pour faciliter aux adultes l'accès aux ressources humaines techniques et financières; la concertation entre les instances, pour éviter les dédoublements, l'anarchie, la bureaucratisation.

La concertation permet notamment:

— *une meilleure organisation de la liaison entre le développement local et le système scolaire;*
— *un rapprochement des équipes éducatives et une meilleure organisation;*
— *la création de comportements plus communautaires;*
— *une concentration et une meilleure utilisation des moyens.*

L'école mieux intégrée au territoire, sans pour autant y être confinée, constitue le principal mais non le seul lieu éducatif; les liaisons accrues avec le monde du travail, la cité, l'animation culturelle, l'animation sociale, les mouvements associatifs sont à construire: une telle orientation entraîne la « laïcisation partielle de la fonction éducative ».

Source: Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente*, « Le programme de Sienne », Strasbourg, 1980, p. 21-22.

Le chapitre du présent rapport traitant des « disparités régionales » a fait ressortir l'inadéquation entre la formation et les besoins du milieu. Parce que les objectifs et les programmes de la formation sont définis en dehors des régions et sont bureaucratisés, parce que le milieu ne participe pas à l'identification des besoins en matière de formation, les pratiques pédagogiques adaptées aux adultes, qui tiennent compte de leurs expériences demeurent encore de rares exceptions. La formation offerte aux adultes tient peu compte des réalités sociales. Par exemple, la formation « professionnelle », telle qu'elle a existé jusqu'à maintenant, enseigne des techniques qui trop souvent sont périmées sur les marchés de travail ou « produit » des travailleurs et des travailleuses pour des métiers où il n'y a pas ou peu de débouchés. Elle s'est davantage attardée à répondre à des impératifs économiques, plutôt qu'au développement des individus et des collectivités. L'accessibilité aux ressources humaines et techniques du monde de l'éducation des adultes, de même que la participation de l'adulte à l'ensemble du système éducatif, sont réduites non seulement parce qu'il y a peu de mécanismes de participation réelle, mais aussi parce que tous ces lieux de l'éducation des adultes sont cloisonnés. Ce sont souvent des chasses gardées où règne une concurrence effrénée, alimentée par un financement gouvernemental per capita. Et tout cela, aux dépens de l'adulte lui-même.

Le développement du potentiel humain exige le décloisonnement de l'éducation des adultes qui, à son tour, appelle la concertation ; ce qui, nous semble-t-il, permettra l'articulation de moyens efficaces pour réaliser, de façon optimale, le développement du potentiel humain.

Le manque de concertation a causé trop de dommages aux adultes jusqu'à maintenant (fouillis administratif, marchandage des « clientèles » dans un marché de libre concurrence, inadéquation et dédoublement des programmes, coûts élevés de l'éducation pour les individus et pour l'État) pour que la concertation ne soit confiée qu'au bon vouloir des différents intervenants en éducation des adultes. La concertation s'inscrit au centre d'une politique de décentralisation de l'éducation des adultes. La concertation en éducation des adultes doit permettre de *développer une compréhension commune face à un problème (...). La recherche commune de la compréhension d'un problème est aussi une moindre source de conflit, car elle permet une participation plus significative que les solutions venues de l'extérieur dont les auteurs se trouvent ensuite pris dans des situations de conflit par lesquelles se trouvent bloquée l'exécution ultérieure de toute solution retenue.*

...les solutions venues de l'extérieur.

...cette façon d'agir rappelle un peu celle de quelqu'un qui essaierait de faire entrer des chevilles de formes différentes dans un trou, plutôt que de faire un trou s'adaptant à chaque cheville.

Source : Gouvernement du Canada, Chambre des Communes, Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80, *Du travail pour demain*, Ottawa, 1981, p. 60 (Rapport Allmand).

La décentralisation nous apparait donc une des voies possibles de la démocratisation, *notamment dans la gestion des systèmes éducatifs*. *Dans le plan de travail et orientations de la D.G.E.A., on constate que certaines priorités retenues et certaines orientations clairement identifiées* mentionnent la décentralisation, la coordination et la concertation régionales. La décentralisation encourage la concertation, elle la valorise. Et *la concertation permet aux institutions d'assumer de nouvelles responsabilités dans le cadre d'une politique nationale de décentralisation.*

La concertation ne se réduit pas à une transmission d'informations d'un niveau scolaire à un autre, d'une entreprise à une institution, d'un ministère à une institution, etc. Elle implique une collaboration active, une coordination, une participation, des responsabilités. La concertation suppose une volonté partagée de se « co-responsabiliser », de décloisonner son intervention, de se mettre au service de la collectivité. *La concertation contribuera à effacer l'image d'institutions qui s'arrachent les clientèles qui entretiennent des querelles de niveaux, qui s'accrochent à des pouvoirs et avoirs propres au détriment de la population en voie d'éducation permanente.*

Nous allons, au cours de ce chapitre, parler de concertation régionale, voir comment elle s'est orientée jusqu'à maintenant et quelles orientations nous désirons lui donner.

5.4.1 Des expériences de concertation

Quelques sentiers défrichés

La concertation n'est pas à inventer. Elle existe déjà dans plusieurs régions. Elle reste cependant limitée à des « initiatives locales », par ailleurs fort louables. Il s'impose qu'elle se répande. Après avoir survolé quelques-unes des expériences qui ont été vécues et qui se vivent encore au niveau des régions, nous proposerons des mesures aptes à promouvoir et à supporter la concertation aux niveaux régional et national.

Vincent Ross, de la D.G.E.A., dans une étude intitulée *Les mécanismes régionaux de collaboration en éducation des adultes* a dénombré 181 mécanismes régionaux. Et cette étude, de l'aveu même de l'auteur, n'est pas complète. Plusieurs de ces mécanismes de concertation nous ont été présentés dans les mémoires des différents organismes. Nous ne pouvons, évidemment, parler de chacun d'eux. Nous avons donc choisi quelques exemples

pour illustrer notre propos: rappeler le chemin qui a été fait et tracer celui qui reste à faire.

5.4.1.1 La concertation interinstitutionnelle intraniveau

Un sentier qui relie des institutions d'un même niveau d'enseignement

Le palier de responsabilité hiérarchique dans les institutions d'un réseau semble correspondre (...) à un facteur de généralisation et de relative standardisation des formes de collaboration: les tables de D.E.A., (C.S.R.) et de C.E.A. (cégep) sont plus généralement présentes dans les différentes régions que les tables sectorielles dont les membres sont des professionnels (...) **La multiplicité des dossiers différents** *à traiter est aussi une autre coordonnée des concertations au palier des* **cadres** *et alors que les dossiers portés par les* **professionnels** *sont plus souvent* **sectoriels.**

On entend par concertation intra-niveau, celle qui consiste à réunir des représentants des services d'éducation des adultes de différentes institutions scolaires d'un même niveau d'enseignement, dans une région donnée. Elle a souvent pour but de s'informer mutuellement, d'étudier l'impact de certains dossiers et, à l'occasion, de partager certains mandats et répartir la clientèle étudiante d'un même niveau d'enseignement entre les institutions d'un même territoire.

Un exemple de concertation intra-niveau nous est fourni par le Conseil régional de l'éducation des adultes de l'Est du Québec (C.R.E.A.). Il *regroupe les services d'éducation des adultes des cinq cégeps de l'Est du Québec, soit de la Pocatière, Rivière-du-Loup, Rimouski, Matane et de la Gaspésie*. Le C.R.E.A. vise à *rendre accessible à l'ensemble de la population d'un territoire, l'ensemble des ressources éducatives et des compétences des cinq cégeps dans une optique d'économie des ressources et de saine gestion; et rendre accessibles à chaque collège, lorsque possible, les compétences développées par un cégep.*

D'autres cégeps, de même que les commissions scolaires (de façon quasi systématique), ont également leurs tables régionales de concertation réunissant les gestionnaires de l'éducation des adultes et des sous-comités sectoriels de travail composés de gestionnaires et de professionnels.

5.4.1.2 La concertation interinstitutionnelle interniveaux

La concertation interniveaux rassemble des représentants des institutions de différents niveaux d'enseignement: commissions scolaires, cégeps et parfois universités. *La concertation inter-institutionnelle, inter-niveaux, est plus rare que la concertation intra-niveau (...) Un aspect intéressant ici est que, dans les régions (où elle existe), le nombre d'institutions (C.S.R., cégep en particulier) est restreint (...) de sorte que la compétition potentielle entre institutions se trouve être plus restreinte qu'ailleurs.*

Ajoutons que les régions où l'on trouve des mécanismes de concertation inter-niveaux se caractérisent par une faible densité de la population et une *dispersion spatiale plus grande des localités elles-mêmes, de sorte qu'une division du travail à base territoriale y est plus spontanément pensable entre les institutions.* La concertation inter-niveaux existe cependant dans des centres urbains, sur certains dossiers sectoriels. On a alors tendance à se répartir le travail d'une façon complémentaire.

Si ce type de concertation est plus rare que l'intra-niveau, c'est que les divers niveaux d'enseignement se cherchent, en toute légitimité, des clientèles, des mandats et le financement qui y est attaché. Les commissions

scolaires se sentent plus menacées que les autres niveaux, car, à cause de la « valeur » sociale accordée aux niveaux supérieurs d'enseignement, les étudiants auraient davantage tendance, lorsqu'ils ont le choix, à s'adresser aux cégeps et/ou aux universités. La concertation inter-niveaux serait donc facilitée par une politique de partage des mandats et de décloisonnement. La formation par projet, qui est essentiellement trans-niveaux, a besoin de ce type de concertation pour se développer.

Il existe présentement des tables de concertation inter-niveaux dans les régions à faible densité de population. Par exemple, la table de concertation/coordination Côte-Nord. Elle se compose des organismes suivants : Commission scolaire du Littoral, Commission scolaire régionale du Golfe, Commission scolaire de Manicouagan, Cégep de Sept-Iles, Cégep de Hauterive. L'isolement et l'éloignement de cette région des centres de décision ont trouvé une solution dans la concertation. Pour les services d'éducation des adultes de la région de la Côte-Nord, la concertation permet d'atténuer les malaises causés par :

○ l'absence de plan de développement à long terme pour l'éducation des adultes de la région ;
○ l'absence d'objectifs régionaux, soit en gestion de formation, soit en recherche et développement (les problèmes quotidiens absorbent les ressources humaines et financières) ;
○ le manque de coordination des actions régionales (beaucoup de formulaires à remplir, processus administratif rigide) ;
○ le manque d'information sur ce qui se fait dans les autres institutions.

La concertation est devenue un moyen d'assurer la coordination entre les S.E.A. et les autres intervenants en éducation des adultes, d'établir de meilleurs contacts entre la Direction régionale de la main-d'oeuvre et le ministère de l'Éducation. Autrement, *chacun agit pour soi sans tenir compte des autres intervenants et les décisions importantes sont prises en dehors*[illegible], et cela au détriment des principaux intéressés : les adultes eux-mêmes. La concertation s'avère une forme de gestion efficace.

La région de l'Estrie, pour sa part, a créé un mécanisme de concertation appelé Fer de lance, dont nous avons brièvement parlé dans le chapitre sur les disparités régionales, et qui regroupe l'Université de Sherbrooke, le Collège de Sherbrooke, le Collège Champlain (Campus Lennoxville), l'Eastern Township Regional High School Board et la Commission scolaire régionale de l'Estrie. Le comité directeur de Fer de lance définit la concertation ainsi : *Pour nous, la concertation est un regroupement d'institutions autonomes dans le but de mettre en commun des ressources humaines, matérielles et/ou financières, d'inventorier et de choisir des cibles d'intervention, d'élaborer des projets éducatifs, d'y affecter les ressources nécessaires, de réaliser des plans d'actions et d'évaluer les résultats de ces interventions.*[illegible]

Les institutions scolaires de la région de Hull ont également commencé à oeuvrer en concertation à l'élaboration de programmes (gérontologie) pour les adultes, et ce, dans une optique de meilleure utilisation des ressources du milieu. Notons que la concertation inter-niveaux a surtout servi, jusqu'à maintenant, en ces temps de restrictions budgétaires, à réaliser des économies, ou mieux, à faire une meilleure utilisation des fonds publics. L'intention est louable, mais la concertation doit avoir des visées plus larges.

5.4.1.3 Les tables de concertation des institutions et autres intervenants usagers

Un mécanisme de concertation fort intéressant est celui qui vise à mettre en relation les institutions d'enseignement et les organismes oeuvrant dans le milieu, de même que les adultes des S.E.A. et des différents organismes.

Ces mécanismes signalent l'exigence d'une **sorte de négociation sociale, institutions-usagers** sur les services qui seront donnés (v.g. critères de financement) et sur leurs modalités (approche pédagogique, contenus: v.g. une approche, « non scolarisante » pour l'assistance à des projets d'alphabétisation). La nature même de cette forme d'interaction institutions-milieu en fait un **facteur dynamique important dans la genèse de nouvelles formes et modalités d'éducation des adultes.**

C'est la forme de concertation que nous entendons développer et celle qui semble le plus répondre aux impératifs du développement d'une région.

Le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de l'Amiante, qui a créé le Comité local d'éducation des adultes (C.L.E.A.), et dont nous avons parlé dans le chapitre sur les disparités régionales, est également un exemple de concertation des divers intervenants du milieu, même s'il se bute à certaines difficultés dans le secteur de la formation « professionnelle », parce que celle-ci demeure encore trop une « chasse-gardée » de certains intervenants. Le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue, dont nous avons également parlé, est un autre exemple de concertation entre des comités locaux et le représentant du S.E.A. ainsi que de l'implication de la population à toutes les étapes du processus éducatif.

Il nous faut également parler brièvement de l'expérience du J.A.L. Le J.A.L. désigne trois petites localités de l'Est du Lac-Témiscouata, St-*Juste*, Auclair et *Le* Jeune, *… vouées à la fermeture autour des années 1969-1970 (…) mais dont la population, devant l'échéance fatale, a décidé de réagir, de prendre en main son devenir en s'appropriant la gestion des ressources de son territoire et en multipliant les initiatives dans tous les secteurs d'activités*.

La population de cette région a fait appel aux services d'éducation des adultes pour qu'ils appuient leurs démarches dans l'orientation qu'elle s'était donnée. C'est ainsi que *la Faculté des sciences de l'agriculture et de l'alimentation de l'Université Laval a accepté de se porter responsable de l'encadrement technique de l'expérience et de mettre en place une équipe de personnes-ressources telle que définie par les groupes de leaders du milieu*. Le Service d'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale du Grand-Portage, de son coté, assure l'encadrement pédagogique. Grâce à ces initiatives de la population et à la réponse favorable des institutions scolaires, le J.A.L. est devenu un des exemples les plus édifiants de concertation axée sur le développement régional.

5.4.1.4 La concertation des institutions et des syndicats

Les travailleurs et leurs syndicats ont fait appel, comme nous l'avons mentionné d'ailleurs dans le chapitre 3 de la partie précédente, à des institutions pour supporter des expériences axées *sur la prise en charge par les travailleurs de leur projet éducatif*. Les deux expériences que nous relatons ici ont donné lieu à des protocoles d'entente entre des institutions scolaires et des syndicats.

A) Le protocole d'entente U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q.

A l'automne 1971, des représentants du mouvement syndical rencontraient les principales universités afin de les convaincre de s'associer à la mise sur pied d'un centre inter-universitaire québécois de recherche appliquée sur le travail, géré paritairement par les universités et le mouvement syndical et financé en majeure partie par des fonds gouvernementaux. Cette rencontre devait, par la suite, donner naissance à l'Institut de recherche appliquée sur le travail (I.R.A.T.).

L'Université du Québec à Montréal, en plus de participer à l'I.R.A.T., a offert ses services aux travailleurs syndiqués pour l'organisation d'activité de formation. *Au terme d'une période initiale de recherche et d'expérimentation (...) les parties formalisaient leur collaboration par la signature en janvier 1976 d'un protocle d'entente renouvelé deux fois depuis.* L'exemple de ce type de concertation a été suivi, entre autres, par l'Université de Montréal et la F.T.Q.

B) Le protocole d'entente entre l'U.P.A. et le Cégep de Saint-Jérome

Ce protocole a été signé en février 1980 par l'Union des producteurs agricoles du syndicat régional de Ste-Scholastique et le Cégep de St-Jérome. Le Cégep, *dans le but d'élargir sa vocation d'enseignement et de concrétiser sa volonté d'éducation permanente*, libère partiellement un professionnel pour lui permettre d'agir en tant que personne ressource pour le compte de l'U.P.A. La tâche de ce professionnel *consistera notamment à fournir une expertise relativement à la location agricole par « baux emphytéotiques » de même qu'à soutenir d'autres projets de recherche menés par l'U.P.A.*. L'U.P.A. de son côté *s'engage à fournir toute l'assistance technique nécessaire pour mener à bien ce projet.*

Il existe également un protocole d'entente, du même ordre, entre l'U.P.A. et l'Université de Sherbrooke.

5.4.1.5 La concertation de l'école et de l'entreprise

Quels que soient les pays, les employeurs se plaignent que la formation institutionnelle donnée aux travailleurs est *trop théorique, trop éloignée des réalités de la vie industrielle et trop attachée à un enseignement de disciplines peu adéquates ou totalement inadéquates*. L'entreprise est bien placée pour critiquer le système scolaire, puisqu'elle est *l'un des principaux utilisateurs des produits de l'éducation*. Mais, elle doit convenir que, *pour faire davantage, l'éducation a besoin de la participation active et responsable d'autres organismes et notamment des établissements qui emploient ceux qu'elle forme*. L'étroite collaboration du système scolaire et du monde du travail contribue certainement à transformer l'image et les pratiques en éducation des adultes. *Une telle complémentarité entre le système scolaire et le milieu du travail va sans doute demander des accommodements très nombreux dans les deux structures organisationnelles.*

Une route où l'on partage le droit de passage

Essentiellement, le protocle d'entente U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q. est caractérisé par les éléments suivants :

1. Le protocole « a pour objet de rendre accessibles aux travailleurs et à leurs organisations syndicales les ressources humaines et techniques de l'université, dans le cadre d'activités d'éducation non créditées » ou de recherches définies et élaborées par les centrales.
2. Il est géré par les trois parties signataires, en dehors des structures régulières de l'université, dans le cadre d'un comité conjoint paritaire et décisionnel où chaque partie dispose d'un droit de veto.
3. Chaque centrale syndicale se voit reconnaître sa « responsabilité primordiale dans la conception et l'application de programmes de formation adaptés aux besoins et l'action des travailleurs organisés », et en ce sens, exerce une responsabilité directe et immédiate sur le déroulement des activités de recherche et de formation qui se font chez elle.
4. Il n'y a pas de programme formalisé défini à l'avance, ni diplômation, mais un ensemble de projets distincts ébauchés par et avec le mouvement syndical en fonction de ses besoins, projets s'insérant dans les programmes syndicaux de formation ou de recherche.
5. Mis à part le coordonnateur du protocole, il n'y a pas de professeurs rattachés spécifiquement au programme. Le but du protocole est de rendre accessible l'ensemble des ressources universitaires.

Michel Lizée, dans *Formation et éducation populaires*, Revue internationale d'action communautaire, 3/43, printemps 1980.

Pour une perspective réaliste, un point de rencontre.

Toutes les visées de l'éducation permanente dans une perspective de développement individuel et collectif commandent une conjugaison et une coordination de l'ensemble des ressources éducatives de la société. A cet égard, l'entreprise et les organisations de travailleurs doivent jouer, en coordination avec l'ensemble, un rôle important qui devrait faire l'objet de mesures législatives précises.

Source : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *Contribution à l'élaboration d'une politique globale de l'éducation des adultes*, Intervention auprès de la C.E.F.A., p. 42.

Une route qui indique sa destination

5.4.1.5.1 Des expériences américaines

Les entreprises américaines se préccupent de plus en plus de la formation de leurs travailleurs, parce qu'elles ont *la conviction profonde que ce ne sont plus les investissements financiers ou techniques qui déterminent l'avenir d'une firme, mais les capacités intellectuelles et professionnelles des hommes que celle-ci réunira*. La formation est devenue, pour bon nombre d'entreprises américaines, une « arme concurrentielle » pour le recrutement de personnel. En effet, il semble que certains jeunes candidats à un poste s'intéressent davantage à la possibilité que leur offre l'entreprise d'étendre leurs compétences par la formation, qu'au salaire.

Ainsi, plusieurs entreprises ont mis sur pied des programmes mixtes « work-study », dont les stages rémunérés (internship) et l'éducation coopérative sont des exemples. Ces programmes permettent à ceux qui poursuivent une formation « professionnelle » d'avoir un contact direct avec le lieu de réinvestissement de leur formation. Ils permettent également au monde scolaire et au monde du travail de s'ajuster mutuellement et de mieux se connaître.

5.4.1.5.2 Et au Québec ?

Mentionnons enfin quelques programmes d'intérêt particulier. L'Université de Sherbrooke offre un programme en sciences de l'administration à l'intérieur duquel les étudiants doivent faire des stages dans des entreprises. L'école des Hautes études commerciales, affiliée à l'Université de Montréal, a un programme de maîtrise auquel ne sont admissibles que ceux qui ont une expérience de travail. L'École nationale d'administration publique (E.N.A.P.) travaille de concert avec les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux auxquels elle offre ses programmes de formation et de perfectionnement des cadres.

Source : Gaétan Daoust et alii, *Éducation et travail*, H.M.H., Montréal, 1978, p. 95.

Selon le *document La formation professionnelle des jeunes au Québec*, la très grande majorité des intervenants consultés souhaitent, tout en exprimant des réserves, cette concertation du monde scolaire et du monde du travail. Car la *concertation nationale éducation-travail pour tous les secteurs est sûrement un défi séduisant et audacieux*.

Actuellement au Québec, mis à part le travail de collaboration que font certaines institutions scolaires et des P.M.E. et les pratiques de formation sur mesure, les expériences de concertation monde scolaire-monde du travail ne sont pas des plus développées.

Il faut souligner que des efforts importants ont été faits, par exemple, dans le secteur de l'aérotechnique. Ainsi, le Service d'éducation des adultes de l'École d'aérotechnique du Collège Édouard-Montpetit travaille conjointement avec l'industrie aéronautique à l'élaboration de programmes de formation. Il existe également dans ce secteur d'activités un organisme de concertation qui regroupe les institutions scolaires, les syndicats et les entreprises intéressés, les chambres de commerce, et les instances gouvernementales. Il s'agit du Committee for Aerospace Manpower Assessment in Quebec (C.A.M.A.Q.).

5.4.1.6 La concertation scolaire-municipale

Il existe des protocoles d'entente entre les municipalités et les institutions scolaires de leur territoire. Il s'agit parfois d'établir une organisation rationnelle de l'utilisation des locaux que chacun des partenaires possède. Mais, ailleurs, ces ententes vont plus loin. Les services d'éducation des adultes des institutions scolaires collaborent avec les services des loisirs de leur municipalité à l'élaboration des programmes pour la population desservie. Ainsi, les services de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de Lignery et le Service des loisirs de Brossard ont, d'un commun accord, précisé leurs mandats respectifs et développé des mécanismes de collaboration : programmes conjoints, banque de ressources humaines et physiques, utilisation du même médium d'information, utilisation du même local pour les inscriptions aux activités, afin d'éviter des déplacements multiples à la population.

Cette forme de concertation est à développer. Nous avons mentionné précédemment que nous souhaitions que la municipalité soit désignée comme le maître d'oeuvre en matière de loisir. Cela ne veut pas dire que toutes les activités de loisirs qui étaient organisées par les institutions scolaires doivent être transférées aux municipalités, mais plutôt qu'il faut harmoniser les politiques afin que celles-là offrent leur collaboration à celles-ci pour un meilleur service à la population.

5.4.1.7 La concertation des groupes de la vie associative et du monde scolaire

Au chapitre de la concertation, la Commission désire souligner le rôle important joué par l'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.É.A.). L'Institut, avec l'aide de ses membres provenant de milieux fort divers, constitue une instance critique et un lieu de débats sur l'éducation des adultes au Québec. De plus, l'I.C.É.A. offre des services de soutien et de ressourcement aux organismes de promotion collective de la société québécoise. Enfin, son Centre de documentation est l'un des rares centres de documentation spécialisés en éducation des adultes et constitue, à ce titre, une ressource fort importante de notre collectivité.

La Commission croit donc que le Gouvernement du Québec se doit de lui accorder le soutien financier nécessaire pour poursuivre cette mission.

5.4.1.8 La concertation intraministérielle, interministérielle et intergouvernementale

À ces égards, la situation n'est pas de plus reluisantes. On pourrait davantage parler de « non-concertation » ou de manque de coordination. Ce qui est évident, c'est que la concurrence que se livrent les institutions chargées de dispenser la formation est souvent stimulée par en haut. Or, si l'on veut établir des mécanismes de concertation régionale, il faudra que la concertation existe aux paliers supérieurs.

L'éducation relève de la juridiction provinciale *tandis que le gouvernement fédéral est responsable de la croissance économique et, par conséquent, de la formation nécessaire à la satisfaction des besoins de l'économie*.

En matière de formation dite professionnelle, le gouvernement du Québec dispense l'enseignement et assure le contrôle des contenus de la qualité des cours. Le gouvernement fédéral, de son côté, achète des cours et *assume la responsabilité du choix et de l'orientation (choix de cours) de ceux qui désirent s'inscire au programme ainsi que du diplôme consécutif à la formation*. Afin de faciliter l'évaluation des besoins en main-d'oeuvre du Québec et promouvoir la collaboration entre les deux paliers de gouvernement, dans le cadre du P.F.M.C., on a créé un comité fédéral-provincial regroupant des représentants du ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Éducation. Il semble que ce comité ne soit pas aussi efficace qu'on le souhaite. Les décisions, souvent prises avec beaucoup de retard, sont la plupart du temps unilatérales, c'est-à-dire fédérales. *Le gouvernement fédéral domine, à toutes fins pratiques, le comité fédéral-provincial de main-d'oeuvre en contrôlant notamment le budget offert au programme*.

Les mémoires soumis à la Commission dénonçaient aussi la « gestion provinciale bicéphale », constituée par le ministère du Travail et celui de l'Éducation. Cette organisation a donné lieu *à un exercice probablement rarement égalé en matière de spécification de programme*. Les gestionnaires de l'éducation des adultes connaissent bien ces « mécanismes » opérationnels avec lesquels ils ont à composer presque quotidiennement.

Cette collaboration intergouvernementale et interministérielle, dont nous reparlerons dans la prochaine partie, s'est avérée un échec sur plusieurs plans: conflits de juridiction, difficultés de planification, instabilité et complexité du financement, multiplicité des intervenants, évaluation des besoins de la main-d'oeuvre et évaluation des besoins en main-d'oeuvre, etc...

Les contraintes externes *sur l'orientation et l'aménagement d'un domaine d'activités semblent déterminer une tendance à la formalisation et à la standardisation généralisée dans les mécanismes de collaboration: c'est le cas des comités inter-ministériels de distribution des cours FG/FP dans le cadre du P.F.M.C. et des tables régionales et locales pour l'application administrative et pédagogique en formation en industrie (P.F.I.M.C.) et pour certains programmes spéciaux promus par la D.G.E.A. (v.g. cours en gestion des P.M.E.). Lorsqu'une activité ou un secteur est* ***activement promu du haut vers le bas*** *du système, lorsque les* ***budgets et les volumes d'activités sont importants*** *et lorsque des règles de procédures explicites et élaborées servent à régulariser l'organisation des opérations (planification, répartition, distribution, etc.), les divers mécanismes de concertation et de collaboration tendent à prendre des formes plus standardisées.*

Les problèmes soulevés exigent une meilleure concertation, une décentralisation des décisions, une meilleure adaptation aux régions et, surtout, une politique québécoise de main-d'oeuvre, politique qui doit s'élaborer en concertation avec les différents milieux impliqués et en harmonisation avec la mission sociale, économique et culturelle du Gouvernement du Québec.

5.4.2 La concertation, un outil de développement

Pour élargir et baliser les sentiers

La concertation a été perçue et vécue par les milieux scolaires comme une forme de gestion rationnelle, efficace. Elle l'est effectivement. Mais on risque de la réduire à sa plus simple expression en la limitant à cela. La concertation doit se situer dans une perspective de développement du potentiel humain d'une collectivité. Et, ce développement prend sa source dans les régions.

La concertation est une forme de participation qui amène les différents intervenants en éducation des adultes d'un même territoire à travailler à une cause commune: le développement régional. Les réponses et les solutions à des besoins et à des problèmes culturels, sociaux, politiques, économiques et éducatifs ont besoin de cohérence et doivent s'inscrire dans un **plan de développement**. Toutes les ressources éducatives doivent travailler en harmonie à ce plan. La concertation, vue dans cette optique, débouche aussi sur une forme de gestion rationnelle et rentable pour le système scolaire et pour les adultes.

La concertation a surtout été jusqu'à maintenant constituée d'expériences ponctuelles et rendue possible grâce à des efforts individuels plus que par une volonté politique affirmée. Elle devra désormais s'inscrire dans une volonté constante et articulée.

5.4.2.1 La région, espace de concertation

La région, lieu de convergence

La région est (...) espace de concertation, espace de services et espace politique. Les sentiments de voisinage, d'appartenance, de communauté doivent s'entremêler aux critères plus rationnels d'efficacité des services, d'interdépendance et homogénéité. La région apparaît comme cadre de vie.

Intégrant entreprises et administrations, lieux de travail rémunéré, écoles et universités, lieux de scolarité, le territoire a été défini comme un lieu d'éducation permanente intégrée et participative.

Conseil de l'Europe, *Actualité d'une politique d'éducation permanente*, « Le programme de Sienne », Strasbourg, 1980, p. 28.

Il y a donc dans la concertation la manifestation d'une solidarité, d'un sentiment « d'appartenance » à une communauté, d'un enracinement dans un milieu donné. Il y a dans la volonté de concertation une prise de conscience d'être et de devoir être « en relation ». Les partenaires impliqués dans un processus de concertation collaborent pour le mieux-être des individus et des collectivités et retirent, eux aussi, des bénéfices de cette collaboration.

La concertation vit et se développe dans la réalisation de projets d'intervention qui assurent à chacun des partenaires impliqués une gratification aux plans de l'information, de la mise en valeur de ses ressources, de la rentabilité personnelle, collective ou politique et de la reconnaissance par les autres agents du milieu.

Il va de soi que, dans un processus de concertation, les relations reposent sur la reconnaissance de l'égalité des partenaires et le respect des différences.

5.4.2.2 Le développement, valorisation de la région

Si chacun entretient son bout de trottoir...

On ne peut limiter la notion de développement à une dimension économique. Il faut, au contraire, l'élargir *de manière à englober, au-delà des aspects purement économiques de l'amélioration de la condition humaine, les aspects dits sociaux. Le développement signifie ainsi la volonté d'une collectivité de prendre en main son milieu, d'intervenir sur son devenir et sur toutes ses étapes, d'agir dans les mécanismes sociaux, politiques et économiques qui en conditionnent le plein épanouissement.*

Aujourd'hui, on ne peut parler de développement sans parler de valorisation du milieu, d'utilisation optimale de ses ressources par une conscientisation et une implication la plus large possible de ses habitants.

Source : Gilles Roy, *Formation comme support au développement régional*, Service d'éducation permanente, Cégep de Rimouski, juin 1981, p. 8.

Les intervenants en formation des adultes doivent étoffer cette volonté collective par une action concertée, plutôt que d'agir comme des agents extérieurs au milieu. *Les vrais moteurs du développement se situent dans le milieu.* L'action concertée doit aussi être en mesure d'assumer les changements provoqués par l'action de l'homme sur son milieu et du milieu sur l'homme. *Elle inscrit la formation dans un contexte d'éducation permanente.*

Si la concertation doit se développer dans une idéologie de « service au milieu », de support aux demandes et initiatives des individus et des collectivités, elle a elle-même besoin d'un support des *agents extérieurs qui ont un rôle à jouer, une contribution à fournir comme service au milieu, au niveau de la planification régionale ou nationale autant qu'au niveau de la distribution équitable des assistances techniques et financières.*

Faire du développement régional l'objectif principal de la concertation, c'est miser sur une *authentique participation du milieu qui rend la population responsable activement des finalités sociales, qui lui fournit la possibilité de choisir ses objectifs et les moyens pour les réaliser.*

Conclusion

La tendance actuelle va à l'intégration de la culture, de la science et de l'éducation. Les politiques de démocratie culturelle et d'éducation des adultes y trouveront un cadre élargi.

Source : Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Strasbourg, 1980, p. 140.

La concertation régionale doit déboucher sur la coordination. Il apparait nécessaire de développer des mécanismes de décision régionaux. Cela implique une décentralisation des pouvoirs. La Commission recommande donc la mise en place de mécanismes de concertation, de façon à obliger les différents intervenants en éducation des adultes à s'orchestrer en vue du développement du potentiel humain de leur région, et recommande au Gouvernement du Québec de faire en sorte qu'au palier national la concertation soit encouragée par une volonté politique et appuyée par des mesures financières significatives et des mécanismes interministériels efficaces.

Les instances gouvernementales devront elles-mêmes travailler en concertation, s'harmoniser, afin de rendre effectif le développement de la collectivité québécoise et de gérer rationnellement le système éducatif des adultes. Elles devront aussi collaborer au développement régional et permettre aux régions de choisir leurs objectifs, leurs moyens et leurs codes de référence.

La Commission recommande :

342. Que les établissements scolaires et municipaux mettent sur pied des comités afin de faire participer les représentant(e)s des groupes, associations, services d'éducation des adultes et services des loisirs à l'utilisation des équipements publics, en fonction des divers besoins de ces secteurs d'activités.

343. Que les protocoles d'entente et de concertation scolaire et municipale prévoient davantage l'ouverture et l'accès aux équipements de ces institutions pour les regroupements à but non lucratif de leurs milieux, les loisirs et l'éducation des adultes.

344. La Commission reconnait que l'Institut canadien d'éducation des adultes remplit une triple mission dans la collectivité québécoise :

a) l'I.C.É.A., avec l'aide de ses membres provenant de milieux fort divers, constitue une instance critique et de débat sur l'éducation des adultes au Québec ;

b) l'I.C.É.A. offre des services de soutien et de ressourcement aux organismes de promotion collective de la société québécoise ;

c) le Centre de documentation de l'I.C.É.A. est l'un des rares centres de documentation spécialisés en éducation des adultes et constitue, à ce titre, une ressource fort importante de notre collectivité.

À la majorité des voix,

la Commission recommande au gouvernement du Québec d'accorder à l'I.C.É.A. tout le soutien financier nécessaire.

Proposition minoritaire de madame Francine C. McKenzie

Dans le respect de la juridiction provinciale en matière d'éducation, que l'I.C.É.A. devienne un organisme québécois (I.Q.É.A.) financé à la fois par le « membership » et par le gouvernement québécois.

Notes

(1) Gouvernement du Québec, Conseil du statut de la femme, *Mémoire* présenté à la C.É.F.A., décembre 1980, p. 106.

(2) La Table de concertation/coordination de l'éducation des adultes de la région 09 (Côte-Nord), *Mémoire* présenté à la C.É.F.A., Hauterive, décembre 1980, p. 12.

(3) Voir chapitre 4.1, Le décloisonnement de l'éducation des adultes.

(4) J.W. Botkin et alii, *On ne finit pas d'apprendre*, Rapport au Club de Rome, Pergamon Press, Paris, 1980, p. 40.

(5) C. Hummel, *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*, P.U.F., Unesco, Paris, 1980, p. 118.

(6) Gouvernement du Québec, D.G.E.A., R.R.M.E.Q., et R.I. en éducation des adultes, *Études sur la coordination et la concertation régionales dans une direction régionale de l'éducation des adultes décentralisée*, janvier 1981, p. 4-5.

(7) Le Comité directeur de Fer de lance, *Mémoire* présenté à la C.É.F.A., 15 décembre 1980, p. 16.

(8) La Table de concertation-coordination, région 09, *op. cit.*, p. 4.

(9) Vincent Ross, *Les mécanismes régionaux de collaboration en éducation des adultes : Rapport d'étape d'un relevé préliminaire*, D.G.E.A., Service de recherche et développement, 1980-03-24, 13 p.

(10) Directeurs de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires.

(11) Coordonnateurs de l'éducation des adultes au niveau collégial.

(12) Vincent Ross, *op. cit.*, p. 10.

(13) Le Conseil régional de l'éducation des adultes de l'Est du Québec, *Mémoire* présenté à la C.É.F.A., novembre 1980, p. 1.

(14) *Idem.*

(15) Vincent Ross, *op. cit.*, p. 10.

(16) *Idem.*

(17) La Table de concertation/coordination, région 09, *op. cit.*, pp. 12 à 14.

(18) Le Comité directeur de Fer de lance, *op. cit.*, p. 4.

(19) Vincent Ross, *op. cit.*, p. 11.

(20) Gilles Roy, Formation comme support au développement régional, Service de l'éducation permanente, Cégep de Rimouski, juin 1981, p. 55.

(21) *Ibidem*, p. 56.

(22) Michel Lizée, dans *Formation et Éducation populaire*, Revue internationale d'action communautaire, 3/43, printemps 1980.

(23) *Idem.*

(24) *Idem.*

(25) Texte du Protocole d'entente entre l'U.P.A. et Syndicat régional de Ste-Scholastique et le Cégep de St-Jérome.

(26) *Idem.*

(27) *Idem.*

(28) Unesco, *L'éducation en devenir*, Paris, 1975, p. 199.

(29) *Idem.*

(30) *Idem.*

(31) Gérald Fortin, *La société de demain : ses impératifs, son organisation*, annexe 25, p. 67, Rapport de la Commission d'enquête sur la santé et bien-être social, 1970.

(32) *Ibid.*, p. 368.

(33) Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle des jeunes au Québec*, p. 30.

(34) Voir le chapitre 4.3 : La déscolarisation : la transformation des pratiques pédagogiques.

(35) Cf. *Loisard*, vol. 7, no 3, septembre 1981.

(36) Voir le chapitre 3.4.5.

(37) Gouvernement du Canada, Chambre des Communes, Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80, *Du travail pour demain*, Ottawa 1981, p. 59.

(38) Recherches connexes de la Commission, Partie 4, *La formation professionnelle des adultes : second regard sur la jungle administrative*, E.N.A.P., p.25.

(39) *Idem*, p. 30.

(40) *Idem*, p. 35.

(41) Formation générale/formation professionnelle.

(42) Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada.

(43) Vincent Ross, *op. cit.*, p. 9.

(44) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Éducation des adultes et développement*, Avis à la C.E.F.A., mai 1981, p. 37.

(45) A. Poulin, *Réflexions sur la définition des aires des centres régionaux d'éducation des adultes*, Université de Sherbrooke, juin 1981, p. 1-2, (miméo).

(46) Le Comité directeur de Fer de lance, *op. cit.*, p. 21.

(47) René Maheu, *Allocution d'ouverture de la conférence de Venise*, Unesco, Paris, 1970, cité dans : La Politique du développement culturel, Gouvernement du Québec, 2e trimestre, 1978, p.39.

(48) Gilles Roy, *op. cit.*, p. 9.

(49) *Idem.*

(50) Le Conseil régional de l'éducation des adultes de l'Est du Québec, *op. cit.*, p. 11.

(51) Gilles Roy, *op. cit.*, p. 9.

(52) *Ibidem*, p. 10.

Sixième partie

L'organisation de l'éducation des adultes

6.1 La gestion de l'éducation des adultes au palier central: assurer une organisation et une gestion « québécoises » basées sur la diversité et la complémentarité des ressources

6.2 La gestion de l'éducation des adultes au plan régional

6.3 Le financement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation pemanente

6.4 La mise en oeuvre de la Politique

Introduction générale

Au moment d'entreprendre l'étude de la question de l'organisation de l'éducation des adultes, il nous apparait important de rappeler certaines considérations fondamentales qui nous guideront tout au long de cette partie portant sur l'organisme central responsable de l'éducation des adultes, les modalités de décentralisation régionale, le financement et la loi-cadre.

Pour nous, l'éducation des adultes est une *action volontaire et responsable* reposant sur les milieux concernés et leur dynamisme. L'action éducative des adultes n'a de sens qu'en autant qu'elle est en relation étroite avec la réalité de ces milieux. De ce fait, elle ne doit en aucun temps être le monopole de qui que ce soit.

L'adulte réalise ses projets de formation en utilisant des moyens d'action éducative qui sont multiples et variés. Certains moyens d'action qui ont, d'ailleurs nous l'avons vu, une longue histoire au Québec, nous apparaissent fondamentaux, compte tenu de leur caractère volontaire, autonome et enraciné dans la réalité de l'adulte et de son milieu. Nous parlons ici de l'action éducative développée

- par l'adulte lui-même dans ses projets autodidactiques, source d'innombrables apprentissages;
- par le monde du travail et le monde de la vie associative dont les champs de pratique sont très vastes et très partiellement soutenus et financés par l'État dans le cadre de certains programmes.

L'adulte dispose également des moyens d'action éducative que l'État a développés et qui, eux, ont une plus courte histoire. Nous parlons ici de l'ensemble des organismes mis en place par l'État que ce soit dans le cadre de sa mission culturelle (musées, bibliothèques, écoles spécialisées, loisirs municipaux, etc.), de sa mission sociale (C.L.S.C., santé communautaire, C.O.F.I., loisirs municipaux, etc.), de sa mission économique (école d'agriculture, etc.) et, évidemment, de sa mission éducative comme telle (commissions scolaires, cégeps, universités, etc.). Ce très large éventail de ressources mis en place par l'État et supporté par l'ensemble des adultes québécois constitue autant d'outils essentiels aux projets d'action éducative des adultes. Ces divers lieux ont démontré, comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, leur capacité de développer des services éducatifs enracinés dans la réalité des adultes et de leur milieu; dans ces conditions, ces services sont appréciables et appréciés. Nous avons vu, cependant, que généralement leur action éducative ne prenait pas racines et se développait en vase clos, entraînant inadéquation, insatisfaction, inefficacité, non-rentabilité, dédoublement... Les chapitres de cette partie portant sur l'organisation traiteront pour une large part de ces derniers moyens d'action de l'adulte mis en place par l'État. Il s'agit d'augmenter leur efficacité en leur assurant des mécanismes de fonctionnement adéquats et des ressources suffisantes.

L'action éducative des institutions d'enseignement, des bibliothèques, des C.L.S.C., des musées, des services de loisirs, etc..., doit s'arrimer à celle de l'adulte réalisant son projet autodidactique et à celle du monde du travail et de la vie associative; c'est là la condition essentielle qui permettra son enracinement, source d'une plus grande efficacité. Nous convions donc ces lieux ressources, et en particulier les institutions d'enseignement, à collaborer et soutenir l'action éducative issue des adultes et de leur milieu et à développer leur action éducative spécifique de concert avec les adultes du monde du travail et de la vie associative. Nous tenterons d'exposer, dans cette partie et en particulier dans les chapitres sur l'organisme central et le mécanisme régional, les moyens qui assureront l'atteinte d'un tel objectif.

L'action éducative de ces divers lieux dispose de ressources importantes. L'État québécois consacre une part importante de ses resssources à sa mission d'éducation et nous la jugeons globalement suffisante. Cependant, il y a lieu d'augmenter les ressources dont disposent les adultes et leur milieu. La mission éducation des adultes devra dans l'avenir disposer de ressources plus significatives à l'intérieur de l'enveloppe déjà consacrée à l'éducation. Nous convions donc ces lieux ressources, et en particulier les institutions d'enseignement, à affecter une part plus importante de leurs ressources à l'action éducative au service des adultes et de leur milieu.

Nous tenterons d'exposer, dans cette partie et en particulier dans le chapitre sur le financement, les moyens (choix prioritaire, mesures de transfert dans l'enveloppe de l'éducation, rationalisation des services, etc.) qui assureront l'atteinte d'un tel objectif. Nous mentionnerons ensuite quelques éléments importants à inclure dans une éventuelle loi-cadre d'éducation des adultes et rappellerons enfin nos priorités et nos échéanciers.

Chapitre premier

6.1 La gestion de l'éducation des adultes au palier central : assurer une organisation et une gestion « québécoises » basées sur la diversité et la complémentarité des ressources

Introduction

Nous avons déjà, au début de ce rapport, présenté certains repères historiques concernant l'éducation des adultes. Avant d'avancer des propositions relativement à l'organisation de l'éducation des adultes au niveau central, il serait utile de rappeler brièvement quelques événements survenus avant la création du ministère de l'Éducation et au cours des décennies 60 et 70, afin de dégager des éléments d'orientation pour les années 80.

En effet, il nous apparaît essentiel de mettre en relation l'évolution du dossier de l'organisation de l'éducation des adultes et les enjeux fédéraux-provinciaux qui ont touché plus particulièrement la formation dite professionnelle, ainsi que les réponses apportées par le législateur ayant à prendre des décisions dans une conjoncture où sa marge de manœuvre fut souvent assez mince. À travers cette démarche, il importe de bien identifier les intentions de ceux qui ont influencé cette organisation car, au-delà des difficultés qu'elle a suscitées, elle manifeste néanmoins une volonté de répondre à des impératifs socio-économiques importants.

6.1.1 1937-1980 : Le gouvernement fédéral prend une place de plus en plus grande en éducation des adultes et l'État québécois tente de s'organiser.

6.1.1.1 Au Québec : éparpillement et duplication d'organisation

En 1937, lorsque l'entente fédérale-provinciale sur la formation professionnelle est signée (entente Bilodeau-Rodgers), le gouvernement du Québec crée le Service d'aide à la jeunesse pour l'administrer. Ce service est rattaché au ministère de l'Industrie et du Commerce. Cette entente a été un des moyens pris, durant la crise des années 30, pour aider les chômeurs.

D'ailleurs, rappelons qu'à partir de cette date, les questions de main-d'oeuvre ou de chômage seront le biais qui permettra au gouvernement fédéral de s'immiscer continuellement dans l'éducation. C'est pour lui, en effet, une façon détournée de passer outre à l'article 93 de l'A.A.N.B. qui confie aux provinces la juridiction en matière d'éducation.

En 1941, le Service québécois d'aide à la jeunesse passe au Secrétariat de la province et commence à accorder des subventions aux organismes privés qui mettent sur pied des sessions intensives pour leurs militants, en particulier en agriculture, en coopération, en organisation de loisirs et en éducation physique.

En 1946, ce même service passe au nouveau ministère du Bien-être social et de la Jeunesse et, en 1958, il tombe sous la juridiction du ministère de la Jeunesse créé depuis peu. Entre 1946 et 1958, il se voit confier la direction des cours du soir, les services de rationalisation du travail, les cours par

correspondance et la réadaptation des handicapés physiques. Enfin, entre 1962 et 1964, le ministère de la Jeunesse crée un Service d'aide aux étudiants et un Service spécial pour veiller à l'application de l'entente fédérale-provinciale sur la formation professionnelle. La Direction générale des études et de l'enseignement spécialisé s'occupe des services d'orientation, de rationalisation du travail et des cours aux travailleurs sans emploi. Le ministère a aussi organisé, à la même époque, un Service d'éducation populaire.

À ceci, il faut ajouter l'action du département de l'Instruction publique en perfectionnement des maîtres, l'aide à l'apprentissage du ministère du Travail, les activités éducatives du ministère des Terres et Forêts, de la Santé, de l'Agriculture, de l'Industrie et du Commerce, des Affaires culturelles, sans oublier le Musée provincial, la Bibliothèque Saint-Sulpice, le Musée des Beaux-arts.

À l'aube des années 60, l'action gouvernementale en éducation des adultes passe donc par le département de l'Instruction publique (D.I.P.) et par un ensemble fort varié de ministères et d'organismes. De plus, une large portion de cette action est dans les mains du ministère de la Jeunesse, ancêtre, avec le D.I.P., du ministère de l'Éducation.

6.1.1.2 Une ingérence croissante du gouvernement fédéral

Sur le front fédéral, les gains qu'avait permis l'entente Bilodeau-Rodgers de 1937 n'allaient pas être lâchés facilement. En 1940, au début de la guerre, un arrêté en conseil permet au gouvernement fédéral de financer complètement la formation professionnelle. Ottawa invoque alors l'urgence de former les mécaniciens pour l'industrie aéronautique.

La même année, le Rapport Rowell-Sirois souligne que, depuis 1867, le concept d'éducation a changé et qu'il comprend maintenant de nouvelles dimensions. Ce rapport recommande que le gouvernement fédéral ait les pleins pouvoirs dans le secours aux chômeurs jugés aptes au travail, l'établissement de bureaux de placement pour les chômeurs et l'assurance-chômage.

La constitution est modifiée en conséquence et, en 1941, la Loi de l'assurance-chômage est promulguée. Dans le cadre de cette loi se crée le Service national de placement. **Seul** le Québec n'abandonnera pas son Service de placement créé en 1911. Les Québécois se retrouvent donc avec deux séries de bureaux de placement. Cette situation dure encore aujourd'hui.

Dans la même foulée, en 1942, la *Loi fédérale de coordination de l'enseignement professionnel* donne au ministère fédéral du Travail le pouvoir d'entreprendre des projets de formation professionnelle dans une foule de secteurs : industrie de guerre, chômeurs, mise en valeur des ressources naturelles, projets pour les jeunes en apprentissage, extension et poursuite — après la guerre — d'une formation professionnelle, etc.

Sous l'égide de cette loi, de nombreux accords fédéraux-provinciaux touchent :

- la formation en apprentissage ;
- la réadaptation ;
- l'aide aux écoles professionnelles ;
- l'aide aux écoles secondaires et postsecondaires ;
- la formation professionnelle.

Cette loi constituera l'épine dorsale des relations fédérales-provinciales, entre 1940 et 1950.

Par le biais de l'aide aux chômeurs et du support aux institutions d'enseignement, le gouvernement fédéral développe et actualise sa stratégie d'intervention en éducation, et particulièrement en éducation des adultes.

Comme le souligne Ernest D. Hodgson dans son étude parue en 1977 *Intervention fédérale en éducation*: *Le meilleur argument qu'Ottawa a pu avancer pour défendre son intervention est que la « formation » de la main-d'oeuvre est d'intérêt national. C'est, du point de vue constitutionnel, un argument remarquable, puisque cela revient à dire qu'il suffit à Ottawa de décider qu'une question a acquis un caractère plus ou moins national pour avoir automatiquement le pouvoir constitutionnel de s'en occuper.*

En 1945, le Québec signe une entente fédérale-provinciale en formation professionnelle qui, rappelons-le, est alors administrée par le Service d'aide à la jeunesse. La même année, la Loi québécoise d'aide à l'apprentissage est votée et les commissions d'apprentissage et des métiers de la construction sont instituées. **Le ministère québécois du Travail intervient dans la formation professionnelle**.

6.1.1.3 L'intervention du ministère du Travail dans la formation

6.1.1.3.1 La Loi de l'aide à l'apprentissage

En 1945, le ministère québécois du Travail commence à intervenir dans la formation professionnelle, avec la promulgation de la Loi d'aide à l'apprentissage. **Encore là, nous assistons à une « réponse » québécoise à une initiative fédérale**. En effet, la même année, le gouvernement fédéral vote une loi sur la réhabilitation des vétérans. En vertu de cette loi, un vétéran retournant dans une institution d'enseignement ou recevant de la formation professionnelle peut recevoir une allocation mensuelle et peut se faire payer ses frais de scolarité. Ainsi, 85 000 vétérans canadiens s'inscriront dans les écoles techniques et professionnelles.

Au Québec, dans cette foulée, *la Loi de l'aide à l'apprentissage a été promulguée en 1945, à la suite d'une requête présentée au ministre du Travail, alors en fonction, par des représentants de diverses associations patronales et ouvrières de la province. Ces associations, inspirées par le fait que les travailleurs qualifiés étaient en nombre très insuffisant au lendemain de la guerre, avaient conçu l'idée* ***d'accélérer*** *la formation des jeunes apprentis, afin de répondre à la demande d'une main-d'oeuvre qualifiée dans les principaux corps de métier. Leur requête coïncidait avec la mise au point, par le gouvernement fédéral, d'un programme de formation professionnelle destiné aux militaires licenciés des Forces armées. C'est pourquoi les activités des centres d'apprentissage ont surtout consisté, au début, à dispenser des cours accélérés à un grand nombre de vétérans qui se sont prévalus des avantages de la législation fédérale.*

6.1.1.3.2 Les commissions d'apprentissage

Le système sur lequel reposait la mise en oeuvre de cette loi était celui des commissions d'apprentissage qui habilitaient les associations d'employeurs et les syndicats ouvriers à organiser et dispenser des cours de formation professionnelle.

Légalement, toute personne ou toute association constituée ou non en corporation, tout syndicat professionnel, tout comité paritaire constitué suivant la loi de la convention collective, peuvent être membre d'une commission d'apprentissage. (...) Il ressort de la composition des commissions d'apprentissage que ces institutions constituent des organismes mixtes

dans lesquels trois groupes : les employeurs, les associations syndicales et l'État, sont représentés, l'État ayant une représentation minoritaire.

En fait, le ministre du Travail, le ministre de la Jeunesse et le ministre de la Santé étaient membres de droit de toute commission d'apprentissage.

Nous retrouvons donc là, dans l'intention du législateur, un souci d'associer les partenaires sociaux à la définition de leur formation de façon paritaire et aussi celle d'associer l'éducation et le travail à cette démarche.

Analysant le fonctionnement de ces commissions, le Rapport Tremblay soulignait, en 1962, les avantages qu'il voyait à la gestion paritaire des préoccupations de formation dans les métiers, et les difficultés qu'engendraient l'autonomie des commissions régionales versus la mobilité des travailleurs et la coordination des programmes d'étude d'un centre à l'autre. Il soulignait aussi les difficultés posées par la reconnaissance de cette formation.

Mais, et c'est là ce qui est plus important pour notre propos, le Rapport Tremblay ajoutait, d'une façon quasi prophétique :

Mais l'absence d'unité actuelle à l'intérieur du monde du travail en matière de réglementation de l'apprentissage n'est certes pas un problème plus grave que celui auquel il faudra faire face si, une fois réalisée la coordination du système de formation par l'apprentissage sur place, celui-ci devenait lui-même une sorte de concurrent ou de rival pour le système de formation professionnelle dans les cadres scolaires proprement dits. À l'heure actuelle, la coordination est loin d'être réalisée entre le monde scolaire et le monde du travail, à ce point de vue.

6.1.1.4 Une nouvelle loi fédérale

En 1960, le gouvernement fédéral promulgue une loi concernant l'assistance à la formation technique et professionnelle, qui étend la portée de son action dans le domaine.

Cette loi vise deux objectifs :

- former ceux qui sont déjà sur le marché du travail ;
- mettre l'accent sur la formation de ceux qui fréquentent l'école, afin qu'ils n'aillent pas grossir les rangs des chômeurs.

Les accords fédéraux-provinciaux prévus porteront sur la formation technique et professionnelle et sur la formation des apprentis.

Les jeunes et les adultes sont donc rejoints par cette loi.

6.1.1.5 L'année 1961 : un tournant

En 1961, un accord Québec-Ottawa est signé par le ministre fédéral du Travail et par le ministre québécois de la Jeunesse, et le ministère de la Jeunesse, qui abrite une partie importante de l'éducation des adultes depuis 1958, crée, en son sein, une division de cours de formation professionnelle pour administrer l'accord.

La même année, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel est créé (Comité Tremblay), ainsi que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent).

L'année 1961 est donc marquée par un bouillonnement des préoccupations en éducation. Alors que le gouvernement fédéral couvre un peu plus de terrain en éducation, le Québec met en place les structures d'étude (Comité Tremblay, Commission Parent) qui définiront ses orientations de la fin des années 60 et des années 70 en éducation. Ajoutons à ceci la création du Comité d'étude sur l'éducation des adultes en 1962 (Comité Ryan), dont les 93 recommandations, soumises en 1964, orienteront l'éducation des adultes durant les années subséquentes. À la même époque, nous l'avons rappelé au début de ce rapport, une foule d'organismes ainsi que plusieurs entreprises s'intéressent à l'éducation.

6.1.1.6 1964 : un ministère de l'Éducation ; 1967 : une autre loi fédérale

En 1964, au moment de la création du ministère de l'Éducation, un rapport sommaire d'étude et de recommandations sur le système d'apprentissage dans la province de Québec amène un projet de transfert des centres d'apprentissage du ministère du Travail au ministère de l'Éducation. Ce projet suscite un tollé de protestations et il est écarté. En 1967, par suite de la Loi fédérale sur la formation professionnelle des adultes, le ministre de l'Éducation signe un accord fédéral-provincial.

La loi de 1967 accorde aux centres de main-d'oeuvre du Canada des responsabilités importantes : achat de cours, recrutement, sélection, initiation de stagiaires, allocations aux stagiaires, placement.

L'année suivante, le Québec ajoute un volet main-d'oeuvre à son ministère du Travail : le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre est créé.

Dans son chapitre sur l'organisation de l'éducation des adultes, le Comité Ryan suggérait que soit organisé au ministère de la Jeunesse un **Service d'éducation des adultes** à l'intérieur duquel un Bureau des programmes comprendrait des spécialistes de la formation sociale, artistique, de l'enseignement académique et de la formation professionnelle des adultes. À la suite de ce rapport, on crée, en mars 1966, une Direction générale de l'éducation permanente au ministère de l'Éducation. Fernand Jolicoeur, directeur du Service d'éducation de la Confédération des syndicats nationaux et ex-secrétaire du Comité Ryan, en assume la responsabilité. Cette Direction se voit confier un double mandat : développer l'éducation des adultes en haussant le niveau de scolarité **et en recyclant la main-d'oeuvre**, et promouvoir l'éducation permanente.

La loi fédérale de 67 et la réforme de l'éducation au Québec posent la question du rôle des commissions d'apprentissage, et le ministère du Travail interroge ces organismes sur leur avenir. Elles concluent, en 1968, que les commissions d'apprentissage pourront difficilement répondre aux nombreux et multiples besoins de formation professionnelle, à moins de reviser leurs statuts et d'assumer désormais des responsabilités plus étendues. Un comité d'étude, mis sur pied en 68, recommande, pour sa part, l'adoption d'une loi-cadre de la formation et de la qualification professionnelle, dont l'application devrait être confiée au ministère du Travail.

Cette loi, adoptée en 1969, amène la création des commissions de formation professionnelle et des comités consultatifs régionaux. Son principal objectif, comme l'a rappelé le Conseil supérieur de l'éducation, était *de mettre en place les structures destinées à assurer un développement plus ordonné de tout ce qui concerne la formation professionnelle des adultes, dans le cadre du programme de formation de la main-d'oeuvre canadienne (P.F.M.C.). (...) De par la volonté du gouvernement, le ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre voyait donc son champ s'agrandir dans le secteur de la formation professionnelle des adultes. Du cadre restreint dans*

lequel il était confiné par la Loi de l'aide à l'apprentissage, il passait, par les organismes qu'il mettait en place, tant au centre du gouvernement que dans les régions, à une présence effective dans toutes les étapes de la formation professionnelle des adultes.

Donc, au moment où ce ministère *élargissait son champ d'influence dans la formation professionnelle des adultes, le ministère de l'Éducation tentait de ramener sous son autorité les organismes d'enseignement qui étaient régis par des lois particulières. Cela était fait d'abord dans le but d'assurer une certaine uniformité depuis longtemps désirée, ensuite pour tenter de réaliser l'intégration des deux secteurs d'enseignement général et professionnel.* Déjà, il était prévisible que des conflits surviendraient. En janvier 1971, le C.S.E. soulignait qu'il fallait *éviter un dédoublement dans les objectifs poursuivis et surtout dans l'utilisation des ressources humaines responsables de la réalisation des objectifs.*

6.1.1.7 Une problématique déterminée de l'extérieur et un arrimage difficile à l'intérieur

Ce bref tableau, qui va de 1937 à 1969, donne l'image d'un Québec continuellement en situation de réaction aux initiatives fédérales de 1937, 1940, 1945, 1960 et 1967.

Si on situe les acteurs à la fin de 1969, six mois après l'adoption de la Loi sur la formation professionnelle et trois ans après la création de la Direction générale de l'éducation permanente (1966) au sein du nouveau ministère de l'Éducation (1964), on se retrouve avec deux intervenants qui ont comme mandat le recyclage de la main-d'oeuvre active et/ou celui de la formation, et travaillant à l'intérieur d'un cadre défini par le gouvernement fédéral. La recette était faite d'ingrédients fort divergents et la sauce allait tourner.

Dans les années 60, alors que le Québec, d'un côté, réfléchit de l'intérieur à l'organisation de l'éducation des jeunes et des adultes, de l'autre, il est appelé, par les initiatives du gouvernement fédéral, à se créer un système de formation professionnelle à deux têtes et à plusieurs bras.

Les commissions d'apprentissage avaient eu un fonctionnement assez harmonieux et il y avait, dans la loi de 1969, une volonté d'en étendre les bienfaits (gestion par les partenaires sociaux, étroites relations travail-éducation) à l'ensemble de la formation professionnelle des adultes afin d'*assurer la participation effective et organique des représentants des employés et des salariés à l'implantation et à l'administration de programmes de formation professionnelle de la main-d'oeuvre établis en collaboration avec le ministère de l'Éducation.*

Cependant, la mise en oeuvre de la loi n'allait pas répondre aux attentes qui avaient été à l'origine de sa création. De ce fait, son fonctionnement a été remis en question des dizaines de fois. Tous les intervenants font, à peu de choses près, l'analyse suivante :

1. L'ingérence du gouvernement fédéral dans la formation professionnelle est source de difficultés sérieuses.

2. Le M.T.M.O. ne fait qu'administrer la Loi fédérale sur la formation professionnelle des adultes et n'y joue pas vraiment son rôle.

3. L'absence d'une politique de main-d'oeuvre québécoise empêche d'avoir des vues et une planification globales.

4. Les mécanismes opérationnels signés entre le M.T.M.O. et le M.E.Q. ne fonctionnent pas.

5. Les comités consultatifs régionaux, dont la loi permettait la création, n'ont pas fonctionné à cause de leur hétérogénéité et de leur manque d'animation, ce qui a empêché aussi le bon fonctionnement des commissions de formation professionnelle.

6. Le ministère de l'Éducation adapte difficilement sa programmation aux besoins du marché du travail ; la formation reliée à l'emploi se détériore et la formation générale n'est pas assez décloisonnée.

7. La multiplicité des intervenants embrouille les utilisateurs et occasionne des chevauchements et des dédoublements.

D'ailleurs, le Québec est conscient, depuis fort longtemps, des difficultés que pose cette ingérence du gouvernement fédéral dans un domaine qui **relève de la compétence provinciale. Cependant, en rattachant la formation professionnelle des adultes à son ministère du Travail, le Québec, d'une certaine façon, a entériné l'approche « main-d'oeuvre » proposée par le gouvernement fédéral, approche qui autorise ce dernier à gruger de plus en plus les compétences provinciales en éducation. La loi de 1969 a aussi consacré la coexistence difficile de deux discours sur la formation reliée à l'emploi : l'un qui est trop exclusivement utilitaire, et l'autre qui est trop exclusivement scolaire.**

Disons d'abord, relativement à cette question, que, selon la Commission, le Québec doit exiger la pleine responsabilité du développement et de la formation de sa main-d'oeuvre. Les récents rapports Allmand et Axworthy-Dodge, parus à l'automne 81, suffiraient à démontrer l'urgence de rapatrier les programmes et les fonds fédéraux consacrés à la formation. **Ces rapports annoncent une mainmise beaucoup plus grande du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle, toujours sous le couvert de la mobilité de la main-d'oeuvre et du développement technologique**. Le gouvernement fédéral souhaite définir lui-même les priorités de l'enseignement supérieur en fonction de priorités canadiennes ; ce qui, pour résumer, voudrait dire ne plus financer les programmes « qu'il jugera » non productifs, comme les sciences humaines, etc., et subventionner les industries de pointe et non celles qui ne seront pas dans la ligne des priorités nationales précisées, ce qui risque de poser des obstacles encore plus sérieux au devenir économique du Québec et aux orientations de sa formation reliée à l'emploi.

C'est pourquoi, à l'instar de tous les partenaires sociaux qui nous ont interpellés, nous croyons que le Québec doit assumer totalement ses responsabilités et son leadership en formation reliée à l'emploi. De ce fait, il doit rapatrier, dans leur totalité, les fonds et programmes fédéraux de formation professionnelle.

À l'usage, et bien des pays industrialisés font la même constatation, ce cloisonnement se révèle improductif, aussi bien pour les travailleurs(euses) que pour les entreprises et l'administration gouvernementale ; il entraîne des formations étroites, trop ponctuelles et manquant d'ouverture.

Il ne suffira donc pas, croyons-nous, que les fonds et programmes fédéraux soient rapatriés par des formules qui peuvent prendre la forme d'« opting out » ou de délégation de pouvoir, même si cela est urgent, ou que les mécanismes opérationnels M.E.Q. – M.T.M.O. soient reprécisés pour que les choses aillent mieux.

Plus que cela, il sera nécessaire, si l'on veut mieux coordonner et rentabiliser les ressources et éviter de stériles affrontements, de rendre très visibles les préoccupations éducatives du Québec et d'arrimer plus étroitement la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) et la Direction de

la formation professionnelle (D.F.P.). Ceci est une hypothèse que la Commission avait avancée dans son document de travail et que plusieurs intervenants ont endossée.

D'autres ont exprimé des craintes, qui n'ont toutefois pas convaincu la Commission que les éventuels dangers d'une telle fusion étaient plus évidents que les énormes avantages politiques, économiques, conceptuels et techniques que nous y voyons.

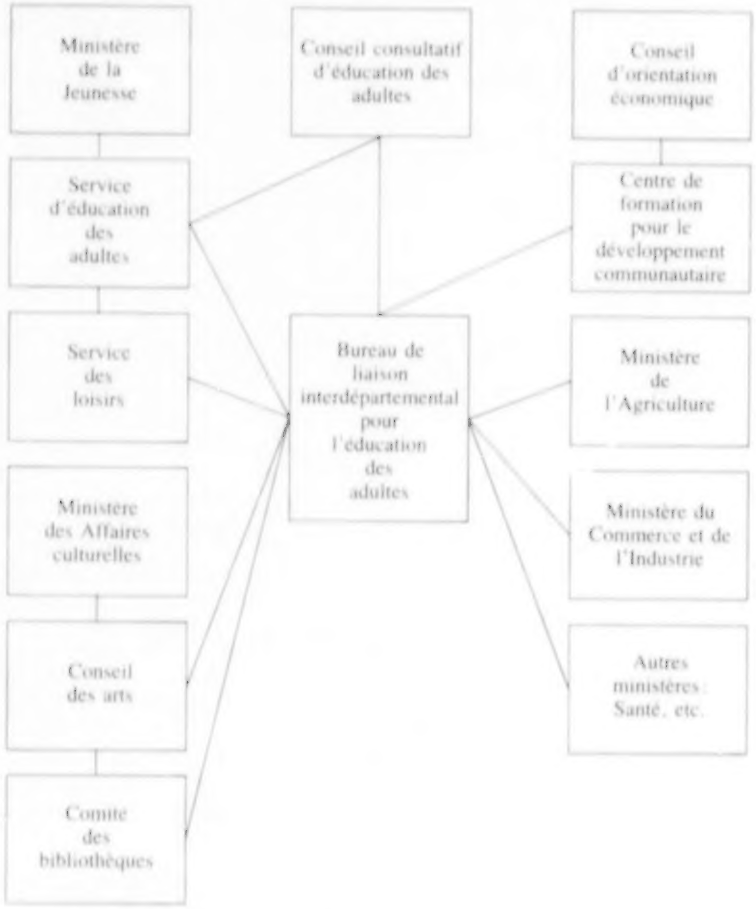
Nous croyons qu'en procédant suivant les modalités que nous expliquons plus loin, le gouvernement pourrait assurer à l'éducation des adultes le dynamisme dont elle aura besoin dans les prochaines années et la cohésion nécessaire à la mise en oeuvre d'une politique globale. ***Le gouvernement, en coiffant sous le même chapeau l'éducation des adultes et la formation de la main-d'oeuvre, spécifiera la responsabilité qui lui est dévolue par la Constitution : celle d'assurer, en fonction des priorités établies en vue du développement du potentiel humain québécois, l'éducation des adultes dans tous les domaines où ils évolueront.***

Dans les secteurs autres que celui de la formation reliée à l'emploi, il apparaît tout aussi impérieux d'assurer la coordination interministérielle et le décloisonnement, si l'on veut répondre aux besoins du Québec.

Cette préoccupation n'est pas née d'hier et elle avait aussi inspiré les recommandations du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (Comité Ryan). En effet, ce n'est pas uniquement la formation d'un Service de l'éducation des adultes qu'avait suggérée le Comité, mais aussi **un ensemble de mécanismes permettant d'associer et les régions, et les partenaires sociaux et les différents ministères** à la mise en oeuvre de l'éducation des adultes. Ce comité suggérait l'utilisation d'agents régionaux de liaison *nécessaires pour décentraliser l'action du Service, lui assurer des contacts, des points d'appui dans tout le Québec*. Afin de permettre la coordination *de l'utilisation des ressources éducatives et culturelles de l'État avec les plans de développement économique et social et les mettre facilement à la disposition de ceux qui en ont besoin*, **il proposait aussi** *un Bureau de liaison interdépartemental pour l'éducation des adultes, organisme nécessaire pour donner à l'action de l'État une envergure digne de la mission qu'on lui reconnaît maintenant en éducation des adultes. Presque tous les ministères, ajoutait-il, sont intéressés par ce Bureau de liaison, en particulier ceux de la Jeunesse, des Affaires culturelles, de l'Agriculture, du Commerce et de l'Industrie, du Bien-être social et de la Famille, de la Santé, du Travail, de la Voirie, des Terres et Forêts, etc., ainsi que le Secrétariat de la province. Nous recommandons donc que les autorités des différents ministères voient à ce que les responsables des programmes d'éducation populaire, sous leur juridiction, siègent régulièrement au Bureau pour l'éducation des adultes.*

Le Service et le Bureau devaient être conseillés par un Conseil consultatif de l'éducation des adultes, dont il justifiait la présence de la façon suivante : *L'éducation des adultes, comme nous l'avons répété souvent, doit se faire dans le plus grand climat de liberté possible. L'État doit jouer un rôle de soutien beaucoup plus que celui d'un agent, en créant toutes les conditions nécessaires au développement culturel des citoyens. C'est pourquoi, dans l'exercice même de ses fonctions, il a besoin de se tenir en contact étroit avec les groupements intermédiaires qui représentent les différents secteurs de la population.*

Tableau 37



Source: *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, p. 107

Mais ce bureau interdépartemental n'a pas été mis sur pied, non plus que le Conseil consultatif. Par ailleurs, le service proposé, lequel devait être très réduit, est devenu la Direction générale de l'éducation des adultes que nous connaissons aujourd'hui et qui est reléguée à un sous-système trop « noyé » dans l'énorme ministère de l'Éducation actuellement en place.

C'est après avoir fait le diagnostic de la situation de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente que le Comité Ryan avait fait ses propositions; celles-ci voulaient affirmer sa préoccupation d'assurer une participation effective de tous les milieux concernés par l'éducation des adultes et une coordination interministérielle systématique.

La Commission croit que c'est dans cette direction qu'il faut continuer à chercher les structures et mécanismes nécessaires à l'instauration de la politique qu'elle propose.

6.1.2 1980-2000 : Vers l'« adhocratie »

6.1.2.1 Le rôle de l'État en éducation des adultes dans les années 80 : une réalité mouvante

Dans les années 60, on faisait déjà le constat de l'aspect polyvalent et multiple de l'éducation des adultes. Il est encore plus difficile aujourd'hui de bien situer le rôle de l'État à l'intérieur de ce champ. Car, réfléchir pour les années à venir sur l'organisation de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, c'est réfléchir à l'intérieur d'une réalité qui doit **essentiellement** demeurer mouvante, changeante, innovatrice, créatrice, souple, légère, en lien avec tous les milieux où s'organisent et se défont les modèles relationnels, les rapports de travail et toutes choses qui sont et doivent demeurer « le tissu biologique » de l'éducation des adultes.

Au coeur de cette réflexion s'inscrivent en dialectique de multiples contradictions : comment organiser cette réalité en permettant à ce tissu de conserver sa mouvance essentielle, de bouger dans sa grande diversité, aussi bien synchronique que diachronique, tout en ne la figeant pas dans des modèles organisationnels et bureaucratiques qui en empêchent la souplesse ? Comment permettre ce que d'aucuns appellent une saine concurrence et d'harmonieux chevauchements, tout en ne tombant pas dans une concurrence effrénée et dans des chevauchements inutilement couteux ? *Comment articuler un système de gestion de l'éducation des adultes, moyen d'intervention de la puissance publique, avec des structures d'animation supportant et relayant l'initiative individuelle ou collective à laquelle on reconnait une capacité d'autodétermination ? Ou encore, comment faire pour que les objectifs éducatifs reconnus par les pouvoir publics, et à la satisfaction desquels seront affectés les moyens disponibles, coïncident avec les objectifs choisis par les adultes concernés ?»*

Tout ceci ne suppose-t-il pas que nous puissions arriver à gérer l'éducation des adultes « ad hoc » plutôt que bureaucratiquement et aller, en ce sens, vers ce que certains appellent, en opposition à la bureaucratie, « l'adhocratie » ?

Plusieurs options s'offrent à qui vise une systématisation plutôt qu'un contrôle de cette mosaïque.

6.1.2.2 Tout remettre à l'initiative privée ou tout remettre à l'État ?

On peut opter pour un « statu quo » inspiré d'un néo-libéralisme suggérant l'idée que l'initiative privée est le meilleur moteur de l'ordre social, que l'État n'a qu'à gérer la police et la justice, et que les entrepreneurs de la société sauront découvrir les priorités et régler eux-mêmes les situations nouvelles que susciteront les changements technologiques et environnementaux que nous connaitrons. Cette version « revampée » du capitalisme sauvage nous ramènerait au début de l'industrialisation et il est difficile de croire que la bonté naturelle aussi bien que les mécanismes naturels du marché arriveront à orienter le devenir de nos ressources humaines au-delà des intérêts propres de « ceux qui savent » et de « ceux qui possèdent ».

Donc, la Commission ne fait pas le choix d'un libre marche total de l'éducation des adultes, duquel l'État et un grand nombre d'adultes seraient absents.

Nous pourrions, en nous situant à l'autre extrémité d'un continuum qui tenterait de situer l'intervention de l'État, voir celle-ci comme devant être globale et totale, centralisatrice et omniprésente, disant par là que l'État « sait et peut » et doit décider de tout.

Ce serait là passer outre à toute la problématique conçue par la Commission et qui s'appuie sur un développement du potentiel humain fondé sur l'accessibilité, la transformation des pratiques et la participation des individus, des partenaires sociaux, des collectifs et des régions. Ce serait aussi passer outre aux soucis de participation qu'ont eus, avant nous, ceux qui ont été associés officiellement à la préparation des rapports dont nous avons fait état.

Cependant, nous avons, dans les précédents chapitres, montré à quel point ces principes n'ont été des réalités que pour certaines catégories de la population, soit les plus nantis et/ou les plus scolarisés, excluant souvent toute une catégorie de Québécois et de Québécoises qui ont, eux aussi, payé des taxes et contribué à la construction et au développement des ressources humaines et physiques dont nous avons disposé avant et depuis la réforme de l'éducation.

Les repères sociohistoriques dont nous avons fait état dans la première partie de ce rapport ainsi que dans le chapitre consacré à la formation de base, nous ont permis de cerner le développement de l'intervention de l'État et les actions positives comme les problèmes et les contradictions qu'elle a suscités. Ces descriptions nous ont aussi permis de voir quelles ont été les réactions de l'État aux besoins nouveaux de l'éducation des adultes, au cours de la dernière décennie en particulier.

Ce tableau nous a aussi permis de constater combien les rêves des années 60, qui ont fondé les propositions de réforme d'où est issu notre système actuel d'éducation des adultes — qu'elle soit de type professionnel ou socioculturel —, ne se sont que partiellement matérialisés. La gestion de l'éducation des adultes incluant, comme nous l'entendons, la formation dite professionnelle a été assez cahotique au Québec.

Issu des volontés de faire partager aux adultes les bienfaits du système scolaire actuel, d'offrir aux groupes populaires des possibilités d'autonomie, de laisser au ministère du Travail son autonomie en ce qui concerne la main-d'oeuvre, de former des clientèles reliées à une foule de ministères: Agriculture, Loisirs, Chasse et Pêche, Affaires sociales, Fonction publique, et, par-dessus tout, de faire face à la pénétration constante du gouvernement fédéral dans le champ de l'éducation par le biais des programmes de formation professionnelle, en contradiction flagrante avec l'article 93 de l'A.A.N.B., le système que nous connaissons actuellement a parfois aidé les adultes, mais les a aussi souvent desservis, à plusieurs points de vue.

Nous avions fait état de cette situation dans notre document d'hypothèses. On nous a beaucoup reproché de ne pas avoir mis en évidence les expériences positives émanant des divers milieux d'éducation formelle et informelle. Nous avons tenté d'en faire état dans les chapitres précédents du rapport final, car nous y voyons vraiment des faits porteurs d'avenir et l'image de ce que doit être l'éducation des adultes dans les prochaines années.

À notre sens, ces expériences positives se fondent ou se rallient, en tout ou en totalité, aux éléments les plus fondamentaux de notre politique; elles ont:

○ soit associé des clientèles cibles à des projets éducatifs ;
○ soit décloisonné des formations ;
○ soit initié des pratiques nouvelles plus près des besoins des adultes ;
○ soit fait participer des adultes à la construction de nouveaux savoirs ;
○ soit offert des possibilités de droit de regard de groupes et d'individus sur la gestion locale ou régionale de l'éducation des adultes ;
○ soit amélioré les relations école-travail en tissant des liens entre les programmes, les clientèles, le marché du travail et les emplois disponibles et productifs.

6.1.2.3 Les objectifs de l'État en éducation des adultes : un cadre d'intervention

Nous avons aussi rappelé le fait que les recommandations avancées en 1964 par le Comité d'étude sur l'éducation des adultes n'ont été que partiellement mises en oeuvre et le fait qu'on avait particulièrement négligé la coordination interministérielle et les relations avec les milieux, relations que voulaient actualiser le Bureau de liaison interdépartemental et le Conseil consultatif d'éducation des adultes.

Comment, maintenant, définir des perspectives structurelles qui n'oublient ni ces éléments ni la richesse de faits porteurs d'avenir ? Et, quelle partie de la politique globale doit être assumée par l'État ?

Les attributions de l'État sont dispersées entre divers ministères, en ce qui concerne les adultes, et cet ensemble complexe coexiste avec une foule d'initiatives reliées à des réseaux différents.

Si nous ne voulons ni évacuer l'État de l'éducation des adultes, ni tout lui donner, d'une part, et, d'autre part, amorcer la mise en oeuvre des principes que nous avançons, nous croyons que l'intervention de l'État doit se situer dans le cadre suivant :

○ assumer sa pleine responsabilité constitutionnelle en éducation des adultes ;
○ garantir les ressources nécessaires au développement de ce secteur ;
○ assurer le droit des adultes à l'éducation, sa légitimité pour tous, à l'intérieur des rôles sociaux à assumer durant les cycles de leur vie, en le reconnaissant par une législation ;
○ permettre le pluralisme des structures dans le cadre des principes généraux de la démocratie et des principes spécifiques de la décentralisation ;
○ permettre le décloisonnement des formations.

6.1.2.4 Les fonctions de l'État

Les fonctions à assumer au niveau national, en relation avec ces objectifs, exigent de l'État :

1. Qu'il attribue à l'éducation des adultes une importance égale à celle des autres secteurs de l'éducation, dans le cadre de la planification générale de celle-ci.

2. Qu'il définisse ou recommande les secteurs prioritaires ou les « publics cibles », en établissant des actions positives qui doivent être clairement explicitées et dont le choix et l'exécution doivent être réalisés de concert avec les milieux intéressés et dans une perspective de démocratisation, de participation et de décloisonnement.

3. Qu'en vue de réduire les dédoublements et les chevauchements, il assure, sans en avoir le monopole, un minimum de services communs : production de moyens pédagogiques, coordination et concertation des ressources, coor-

dination de la recherche et de la formation des éducateurs, coordination interministérielle.

4. Qu'il soit au courant des réalisations en cours, et ceci, au bénéfice de tous les citoyens.

5. Qu'il attribue aux autorités régionales et locales les moyens leur assurant une liberté d'action réelle en matière d'éducation des adultes.

6. Qu'il assure la reconnaissance d'acquis de formation et/ou d'expériences des adultes.

7. Qu'il garantisse la formation des éducateurs d'adultes et leur assure des conditions de travail équivalentes à celles des autres catégories d'éducateurs.

8. Qu'il garantisse et organise le droit de recours, au bénéfice de ceux qui se sentent lésés.

9. Qu'il assume un rôle conseil aux niveaux régional et local.

10. Qu'il incite à la concertation école-travail en favorisant la collaboration des partenaires sociaux, aux plans provincial, local et régional.

11. Qu'il incite à la concertation école-milieu en favorisant la collaboration de tous les groupes, individus et instances intéressés.

La réponse organisationnelle de l'État à ces fonctions passe par la mise en place d'un centre fort et d'unités régionales puissamment décentralisées; ce qui suppose, au centre, une structure permettant le soutien, l'innovation, la coordination, la coopération centrale et régionale, et le décloisonnement des formations.

6.1.2.5 Quelques paramètres essentiels

Compte tenu de ces balises à l'action de l'État et des fonctions que nous y relions, la Commision croit qu'il faut tenir compte des paramètres suivants dans la mise en place de la responsabilité centrale:

1. Il est urgent de ne plus laisser, ni au seul ministère de l'Éducation, ni au seul ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la responsabilité de la formation reliée à l'emploi. La Commission croit que les dernières années ont fait la preuve de la difficulté de partager entre les deux ministères les fonctions afférentes à ce dossier. Elle pose donc qu'il faut, à la fois pour assurer le leadership du Québec dans ce dossier et son développement harmonieux dans une perspective socio-économique, remettre à un maître d'oeuvre unique — qui ne soit ni l'un ni l'autre ministère — la conception et la gestion de la formation reliée à l'emploi.

2. Étant donné la multiplicité des intervenants gouvernementaux en éducation des adultes, elle croit qu'il faut assurer au palier central la coordination des différents intervenants, sans toutefois tout confier au maître d'oeuvre unique.

3. Dans une perspective d'éducation permanente, il faut établir un lien entre le maître d'oeuvre unique de la formation des adultes et le ministère responsable de l'éducation des jeunes.

4. Il faut faire en sorte que le maître d'oeuvre unique puisse faire de l'éducation des adultes un outil de développement du potentiel humain du Québec, c'est-à-dire remplir une tâche à la fois économique, culturelle et sociale.

5. Il faut favoriser la participation réelle des adultes à la gestion de l'éducation des adultes.

6. Il est urgent de mettre en oeuvre la décentralisation de l'éducation des adultes ; ceci suppose qu'il faudra quelques années avant que l'implantation en soit terminée.

Cet ensemble d'objectifs, de fonctions et de paramètres a inspiré les propositions que fait la Commission sur l'organisation centrale de l'éducation des adultes.

6.1.2.6 Une mise en oeuvre étalée dans le temps

Nous aurions pu proposer un ministère de l'Éducation des adultes mais, dans nos traditions, un ministère ne permet pas ou favorise très peu la participation de multiples intervenants, laquelle est une condition essentielle à la dynamique de ce dossier. **La Commission rejette donc cette solution.**

Elle rejette aussi celle de confier au M.E.Q. ou au M.T.M.O.S.R.Q. la gestion de ce dossier, en rattachant à l'un ou l'autre ministère un ministre délégué à l'éducation des adultes ; cette solution ne réglerait en rien la situation, car elle perpétuerait la même dynamique d'opposition de deux ministères sectoriels ayant une foule de mandats à remplir, autour d'un même objet qui ne constitue pas leur principale préoccupation.

Compte tenu de ces paramètres et consciente des difficultés et des enjeux que posent l'organisation et l'implantation des mécanismes que nous proposons, et soucieuse de permettre au gouvernement d'agir rapidement et sans que ce ne soit trop coûteux, la Commission propose une mise en oeuvre « processus » en deux étapes principales.

6.1.2.6.1 Première étape : vers une structure permanente

Cette étape permettra d'élaborer la loi-cadre et de mettre en place la décentralisation régionale. Elle verra les interlocuteurs régionaux se parler et s'organiser. Elle verra aussi le regroupement de l'actuelle Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) du M.E.Q. et de l'actuelle Direction de la formation professionnelle (D.F.P.) du M.T.M.O.S.R.Q. Ce regroupement inclurait également les ressources consacrées à l'éducation des adultes par le M.E.Q. dans d'autres services ou directions à l'exclusion de la D.I.G.E.S. (D.I.G.E.C., D.C.C., etc.) et par le M.T.M.O.S.R.Q. dans d'autres services ou directions (D.R.M., C.M.Q., etc.).

Cette phase requiert un appareil politico-administratif léger, rapidement mis en place, qui puisse agir efficacement.

Elle doit être menée par un mécanisme différent de l'organisme permanent, car ce dernier — se devant d'être représentatif des régions — ne peut être créé avant la décentralisation régionale sans risquer de voir les objectifs vidés de leur contenu.

Le déroulement de cette première étape, d'une durée de trois (3) ans, devrait être le suivant :

Par suite du dépot du rapport, le gouvernement nommerait un ministre **ayant pour seul mandat** la responsabilité de l'éducation des adultes, afin de mettre en oeuvre la politique en menant à bien les opérations suivantes (non classées par priorités) :

1. Élaboration de la loi-cadre au cours de la première année de son mandat et modification nécessaire des lois reliées à ce secteur ;

2. Rapatriement des programmes et des fonds fédéraux consacrés à la formation reliée à l'emploi ;

3. Fusion des directions des services concernés du M.E.Q. et du M.T.M.O.S.R.Q. et gestion des opérations et des ressources qui leur sont dévolues ainsi qu'aux instances qu'ils régissent ;

4. Mise en place des projets prioritaires proposés dans la présente politique (formation de base, alphabétisation, centre de formation à distance) ;

5. Implantation de la structure régionale décentralisée, avec expérimentation dans quelques régions pilotes à l'intérieur des trois (3) ans ;

6. Mise en place d'un conseil consultatif de l'éducation des adultes composé de représentants du monde du travail, du monde scolaire et du monde de la vie associative et culturelle ;

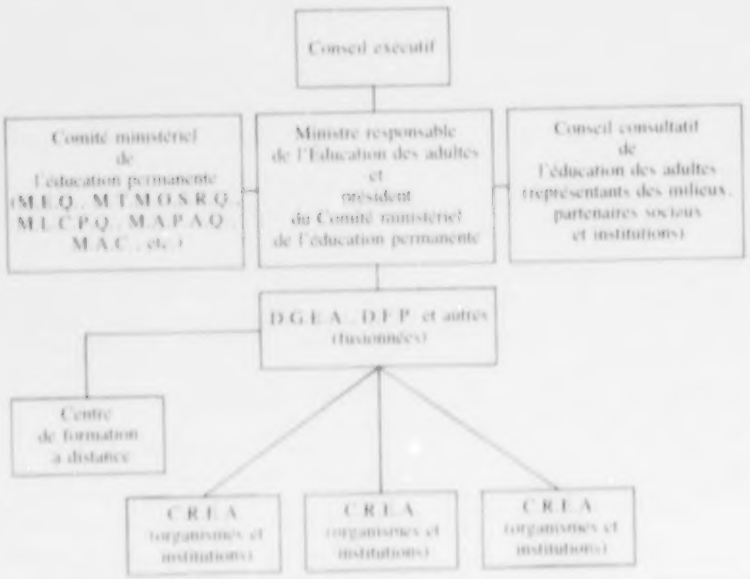
7. Mise en place d'un comité ministériel de l'éducation permanente composé des différents ministères impliqués dans l'éducation des adultes ;

8. Préparation de la deuxième étape de la réforme, c'est-à-dire création de l'organisme permanent.

Nous avons situé cette première étape de la réforme à l'intérieur d'un processus visant et structurant une organisation plus représentative des différents milieux concernés par l'éducation des adultes. En effet, nous affirmons que la gestion de l'éducation des adultes doit, pour répondre à la dynamique de constante évolution dont elle doit être imprégnée, s'associer au plus haut niveau tous les groupes sociaux.

Le conseil consultatif qui sera mis en place au cours de cette étape, et qui pourrait remplacer les actuelles commissions de l'éducation des adultes qui existent au Québec, sera, dès le départ, le reflet de cette préoccupation.

Tableau 38
Première étape
(Durée maximum de 3 ans)



6.1.2.6.2 Deuxième étape : la structure permanente

Après analyse de la situation, la Commission croit qu'il faut un maître d'oeuvre unique en éducation des adultes, qui soit autre qu'un ministère sectoriel. Elle croit aussi que ce maître d'oeuvre unique doit pouvoir remplir les fonctions décrites dans les pages précédentes, à l'intérieur des paramètres avancés.

Il faut aussi que soient rendues possibles la participation des milieux concernés par l'éducation des adultes, de même que la coordination ministérielle. Il faut, de plus, garantir et l'autonomie et la visibilité nécessaires au développement de l'éducation des adultes.

La Commission propose la formation d'un organisme non pas parce qu'elle croit qu'il arrivera, par un effet magique, à résoudre les problèmes vécus depuis 1960, mais parce qu'***elle croit que le type de gestion relié au modèle organisationnel qu'elle recommande peut permettre d'enclencher la dynamique et le réseau de relations propres à aller dans les directions qu'elle souhaite : la décentralisation, la participation des personnes ayant une expérience récente et pertinente en éducation, la transparence du fonctionnement, la simplification des procédures.***

La Commission croit donc que, dans une deuxième étape et en continuité avec les objectifs de la première, il faudra assurer la mise en place d'un organisme permanent.

La Commission avait avancé l'idée d'un office, dans son document d'hypothèses. Après avoir analysé les différentes réactions à cette proposition et pesé le pour et le contre, elle croit encore que ce type d'organisation est le seul susceptible, **à ce moment-ci**, de permettre l'atteinte des objectifs poursuivis : autonomie, participation des partenaires sociaux et des milieux intéressés, gestion des fonds destinés à l'éducation des adultes.

Elle retiendrait donc l'idée d'un office de l'éducation des adultes. Toutefois, il se peut qu'on arrive à identifier, d'ici la deuxième étape de la réforme, de nouvelles modalités d'organisation qui répondent aux mêmes critères. Il sera alors loisible de les mettre en place.

Cet organisme central, office ou autre, devrait, selon la Commission, pour garantir la coordination ministérielle, être rattaché à un ministère d'État et être en liaison avec un Comité ministériel permanent composé des ministères concernés directement ou indirectement par l'éducation des adultes.

Ce comité, si l'on veut travailler dans une perspective de développement du potentiel humain, pourrait donc être rattaché à un ministère d'État au Développement des ressources humaines. Ce ministère d'État, dont l'organisation pourrait supposer la modification de certains ministères d'État fonctionnant actuellement, coordonnerait les ministères sectoriels dont la responsabilité est spécifique quant au développement des ressources humaines, soit l'Éducation et l'Immigration, et l'organisme central chargé de l'éducation des adultes. De plus, ces ministères seraient membres d'un Comité ministériel de l'éducation permanente.

Le maître d'oeuvre unique (office ou autre) serait en relation avec le ministère de l'Éducation par le biais du ministère d'État et du Comité ministériel. En effet, il faut faire en sorte que le maître d'oeuvre unique puisse faire de l'éducation des adultes un outil de développement du potentiel humain du Québec, c'est-à-dire remplir une tâche à la fois économique, culturelle et sociale.

L'État conserverait, par le biais du ministère d'État au Développement des ressources humaines, la responsabilité de définir les grandes orientations et de les lier aux priorités gouvernementales des autres secteurs.

Composition de l'organisme central (office ou autre)

Tous les groupes que concerne l'éducation des adultes pourraient théoriquement s'attendre à être représentés au sein du conseil d'administration, notamment :

- les usagers, organisés et non organisés ;
- les organismes scolaires d'éducation dispensant des activités de formation des adultes : commissions scolaires, cégeps, universités, etc. ;
- les réseaux culturels et de communication : bibliothèques, musées, media ;
- les réseaux reliés aux loisirs : municipalités, etc. ;
- les entreprises privées et publiques que concerne la formation reliée à l'emploi ;
- les syndicats représentant des travailleurs et des travailleuses participant à la formation ;
- les groupes populaires : comités de citoyens, groupes de pression, etc. ;
- les intervenants en éducation des adultes : formateurs ;
- les coopératives, soit à titre d'employeurs, soit à titre d'organismes d'éducation de leurs membres ou du public ;
- les associations professionnelles et corporations ;
- les experts en éducation des adultes ;
- un ou des représentants des centres régionaux, de même qu'un ou des membres de la direction de l'organisme central (office ou autre).

Fonctions de l'organisme central (office ou autre)

Cet organisme central, office ou autre, assumerait les fonctions suivantes :

a) appliquer la loi-cadre ;

b) définir les politiques opérationnelles du système d'éducation des adultes ;

c) recueillir les besoins en éducation des adultes pour l'aménagement d'un plan national et l'identification de priorités ;

d) garantir la constitution d'une banque d'activités communes alimentée et utilisée par les centres régionaux, de concert avec les organismes et institutions ;

e) coordonner les activités de formation en éducation des adultes des différents ministères, excepté celles de la Fonction publique ;

f) assumer la responsabilité spécifique de certaines activités de formation qui, par leur nature même, ne peuvent pas être régionalisées (par exemple, la formation à distance) ;

g) gérer le fonds d'éducation des adultes ;

h) prendre les mesures requises, au niveau central, en ce qui touche les conventions collectives et les relations de travail des intervenants en éducation des adultes ;

i) assurer, par l'adoption et l'application de normes générales, la cohérence de l'organisation et du fonctionnement des différents centres régionaux d'éducation des adultes ;

j) assurer la certification des activités de formation, dans le cas où celles-ci conduisent à des diplômes formels ou à des reconnaissances nationales ;

k) s'assurer de la cohérence et de la bonne marche du ou des programmes de perfectionnement des formateurs ;

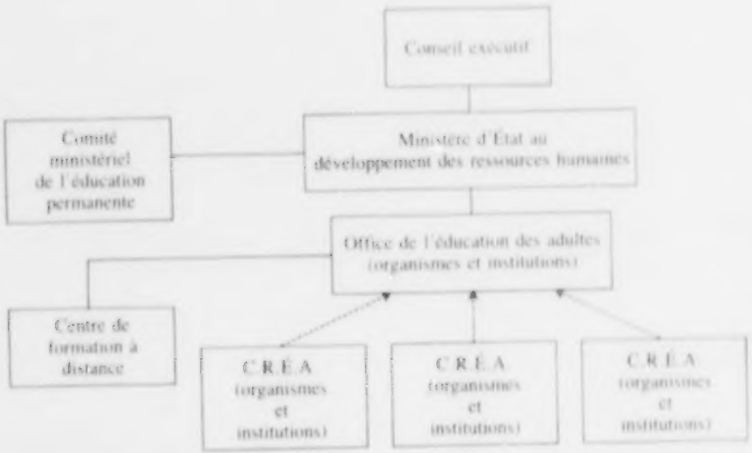
l) procéder à l'évaluation continue du système d'éducation des adultes. Ce processus d'évaluation devra impliquer tous les intéressés ;

m) enquêter et faire rapport au sujet des plaintes formelles qui seront acheminées par des individus ou par des groupes (fonction d'ombudsman) ;

n) voir au développement de la recherche en éducation des adultes, en impliquant et supportant les centres régionaux, organismes et institutions ;

o) coordonner les relations fédérales-provinciales en matière d'éducation des adultes.

Tableau 39
Structure permanente
proposée par la Commission*



* Nous rappelons que cette hypothèse pourrait être remplacée par une autre qui répondrait aux mêmes critères et objectifs.

Légende : Les pointillés indiquent que ces organismes seraient décentralisés.

Il s'agit donc, dans une première étape, d'actualiser la volonté politique du gouvernement en éducation des adultes, de rendre visible et « gérable » ce dossier, de rapprocher le gouvernement des régions, des collectifs et des individus, afin de préparer la venue d'une structure permanente. Ceci n'exige pas la création de nouveaux postes, puisque le tout repose sur la fusion des directions et services concernés par l'éducation des adultes et actuellement rattachés au M.E.Q. et au M.T.M.O.S.R.Q. Ceux-ci, au lieu de se marcher sur les pieds et d'être en concurrence, pourront agir de concert et assurer le développement du potentiel humain dans le cadre des missions culturelle, économique et sociale du Québec.

6.1.2.7 Non une rupture, mais la suite d'un processus...

Nous croyons que les modèles organisationnels proposés pourraient s'inscrire dans la suite du processus qu'a suivi le Québec depuis le début des années 60. Ces modèles ne sont pas en rupture avec le passé, mais dans la foulée de la réflexion que nous faisons depuis vingt ans.

Le défi posé à ceux qui se font les défenseurs de l'éducation permanente, c'est d'arriver à sensibiliser et à associer tous les intéressés à ce processus, dans une perspective de démocratisation et de développement du potentiel humain.

Tous ceux qui réfléchissent à cette question sont conscients qu'il faudra plusieurs années pour que ces perspectives soient **un fait accompli**, et qu'une bonne partie de la responsabilité de la poursuite des efforts entrepris par le Québec repose sur **la volonté politique**.

En effet, il est indubitable qu'on ne pourra progresser que si le gouvernement assure à la fois ses responsabilités constitutionnelles, budgétaires et organisationnelles.

6.1.2.8 Vers l'« adhocratie »...

Il faudrait aussi se rappeler que l'organisation de l'éducation des adultes se doit de bouger pour répondre à des réalités changeantes. Et elle a bougé, comme nous l'avons vu. Elle est loin de s'être figée dans une bureaucratie immuable, et ce n'est pas ce que nous proposons. On pourrait la qualifier, comme nous le disions au début de ce chapitre, d'organisation « ad hoc » (ou, comme certains l'appellent déjà, d'« adhocratie) plutôt que d'organisation bureaucratique.

LA COMMISSION RECOMMANDE:

345. Que le Québec puisse assumer totalement ses responsabilités et son leadership dans le domaine de la formation reliée à l'emploi. En conséquence, la Commission recommande le « rapatriement » des fonds et des programmes fédéraux de la formation professionnelle.

346. Que l'État provincial assume les fonctions suivantes dans le domaine de l'éducation des adultes:

a) qu'il attribue à l'éducation des adultes une importance égale à celle des autres secteurs de l'éducation, dans le cadre de la planification générale de celle-ci;

b) qu'il définisse ou recommande les secteurs prioritaires ou les « publics cibles », en établissant des actions positives qui doivent être clairement explicitées et dont le choix et l'exécution doivent être réalisés en concertation avec les milieux concernés et dans une perspective de démocratisation, de participation et de décloisonnement;

c) qu'en vue de réduire les dédoublements et les chevauchements, il assure, sans en avoir le monopole, un minimum de services communs : production de moyens pédagogiques, coordination et concertation des ressources, coordination de la recherche et de la formation des éducateurs, coordination interministérielle ;

d) qu'il soit au courant des réalisations en cours, et ceci, au bénéfice de tous les citoyens ;

e) qu'il attribue aux autorités régionales et locales les moyens leur assurant une liberté d'action réelle en matière d'éducation des adultes ;

f) qu'il assure la reconnaissance des acquis en matière de formation des adultes ;

g) qu'il garantisse la formation des éducateurs d'adultes et leur assure des conditions de travail équivalentes à celles des autres catégories d'éducateurs ;

h) qu'il garantisse et organise le droit de recours, au bénéfice de ceux qui se sentent lésés ;

i) qu'il assume un rôle de conseiller aux niveaux régional et local ;

j) qu'il incite à la concertation entre le milieu de l'école et le milieu du travail en favorisant la collaboration des partenaires sociaux, aux niveaux local, régional et provincial ;

k) qu'il incite à la concertation entre l'école et son milieu en favorisant la collaboration de tous les groupes, individus et instances intéressés.

347. Qu'en conséquence, soit mis en place un organisme central permettant le soutien, l'innovation, la coordination et la coopération centrales et régionales et le décloisonnement des formations.

348. Que l'on respecte les paramètres suivants dans la mise en place de la responsabilité centrale :

a) l'urgence de ne plus laisser, ni au seul ministère de l'Éducation, ni au seul ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la formation reliée à l'emploi. La Commission croit que, ces dernières années, la preuve a été faite de l'impossibilité de partager entre les deux ministères les fonctions afférentes à ce dossier. Elle pense donc qu'il faut, pour assurer à la fois le leadership du Québec en ce dossier et son développement harmonieux dans une perspective socio-économique, remettre à **un maître d'oeuvre unique**, qui ne soit ni l'un ni l'autre ministère, la conception et la gestion de la formation reliée à l'emploi ;

b) l'importance d'assurer, étant donné la multiplicité des intervenants gouvernementaux dans le domaine de l'éducation des adultes, la coordination centrale des différents intervenants, sans toutefois tout confier au maître d'oeuvre unique;

c) l'importance d'établir, dans une perspective d'éducation permanente, un lien entre le maître d'oeuvre unique de la formation des adultes et le ministère responsable de l'éducation des jeunes;

d) l'importance de faire en sorte que le maître d'oeuvre unique puisse faire de l'éducation des adultes un outil de développement du potentiel humain du Québec c'est-à-dire remplir une tâche à la fois économique, culturelle et sociale;

e) l'importance de favoriser la participation réelle des adultes à la gestion de l'éducation des adultes;

f) l'urgence de mettre en oeuvre la décentralisation de l'éducation des adultes, ce qui exigera un processus de quelques années avant que l'implantation en soit terminée;

349. Que le Gouvernement, à la suite du dépôt du rapport, nomme un ministre responsable de l'Éducation des adultes chargé de la mise en oeuvre de la politique et dont l'unique mandat serait le suivant:

a) élaborer la loi-cadre au cours de la première année de son mandat et apporter les modifications nécessaires aux lois reliées à ce secteur;

b) fusionner la D.G.É.A. et la D.F.P., et gérer les opérations et les ressources dévolues aux deux directions et aux instances qu'elles régissent;

c) mettre en place des projets prioritaires proposés dans la présente politique: alphabétisation, formation de base, Centre de formation à distance;

d) implanter la structure régionale décentralisée, en l'expérimentant dans quelques régions pilotes à l'intérieur des trois ans;

e) « rapatrier » les programmes et les fonds fédéraux consacrés à la formation reliée à l'emploi;

f) mettre en place un conseil consultatif de l'éducation des adultes composé des représentants du monde du travail, du monde scolaire et du monde de la vie associative, culturelle et sociale;

g) mettre en place un comité ministériel de l'éducation permanente composé des différents ministères engagés dans l'éducation des adultes: ministères de l'Éducation, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, des Affaires sociales, de l'Agriculture, des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche, des Affaires culturelles, etc.;

h) préparer la deuxième étape de la réforme, c'est-à-dire assurer la création de l'organisme permanent;

350. Qu'au terme des trois ans, soit mis en place un organisme permanent (office ou autre) assumant la coordination de l'éducation des adultes, susceptible d'accomplir les mêmes fonctions en respectant les mêmes critères (autonomie, participation, gestion du budget, etc.).

351. Que cet organisme soit rattaché à un ministère d'État qui pourrait être, dans une perspective de développement du potentiel humain, un ministère du Développement des ressources humaines.

352. Que ce ministère d'État coordonne directement les ministères sectoriels dont la responsabilité est spécifique quant au développement des ressources humaines, soit l'Éducation, l'Immigration et l'organisme provincial de l'éducation des adultes, et que ces ministères soient membres d'un comité ministériel de l'Éducation permanente.

353. Que les ministères qui sont intéressés directement ou indirectement à l'éducation des adultes soient aussi membres du comité ministériel: Travail, Main-d'oeuvre et Sécurité du revenu, Agriculture, Loisirs, Chasse et Pêche, Affaires culturelles, Affaires sociales, etc.

354. Que la composition du conseil d'administration de l'organisme central, office ou autre, soit la suivante:

a) les usagers, organisés et non organisés;

b) les organismes scolaires d'éducation dispensant des activités de formation des adultes: commissions scolaires, cégeps, universités, etc.;

c) les organismes non scolaires d'éducation: associations, entreprises privées, organismes volontaires d'éducation populaire;

d) les réseaux culturels et de communication: bibliothèques, musées, media;

e) les réseaux reliés aux loisirs: municipalités, etc.;

f) les entreprises privées et publiques que concerne la formation reliée à l'emploi;

g) les syndicats, à la fois comme fournisseurs de formation (syndicale ou autre) et comme représentants des travailleurs et des travailleuses participant à la formation;

h) les groupes populaires: comités de citoyens, groupes de pression, etc.;

i) les intervenants en matière d'éducation des adultes: formateurs;

j) les coopératives, soit à titre d'employeurs, soit comme organismes d'éducation de leurs membres ou du public ;

k) les associations et corporations professionnelles ;

l) les experts en matière éducation des adultes ;

m) un ou des représentants des centres régionaux, de même qu'un ou des membres de la direction de l'organisme central, office ou autre.

355. Que l'organisme central, office ou autre, assume les fonctions suivantes :

a) appliquer la loi-cadre ;

b) définir les politiques opérationnelles du système d'éducation des adultes ;

c) recueillir les besoins en matière d'éducation des adultes pour l'aménagement d'un plan national et l'identification de priorités ;

d) garantir la création d'une banque d'activités communes alimentée et utilisée par les centres régionaux de concert avec les organismes et les institutions ;

e) coordonner les activités de formation, dans le domaine l'éducation des adultes, des différents ministères, excepté celles de la Fonction publique ;

f) assumer la responsabilité particulière de certaines activités de formation qui, par leur nature même, ne peuvent pas être régionalisées comme, par exemple, la formation à distance ;

g) gérer le fonds d'éducation des adultes ;

h) prendre les mesures nécessaires, au niveau central, relativement aux conventions collectives et aux relations de travail des intervenants en éducation des adultes ;

i) assurer, par l'adoption et l'application de normes générales, la cohérence de l'organisation et du fonctionnement des différents centre régionaux d'éducation des adultes ;

j) assurer la « certification » des activités de formation, dans le cas où celles-ci conduisent à des diplômes formels ou à des reconnaissances nationales ;

k) s'assurer de la cohérence et de la bonne marche du ou des programmes de perfectionnement des formateurs ;

l) procéder à l'évaluation continue du système d'éducation des adultes. Ce processus d'évaluation devra associer tous les intéressés ;

m) enquêter et faire rapport au sujet des plaintes formelles qui seront acheminées par des individus ou par des groupes (fonction d'ombudsman) ;

n) voir au développement de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes, en impliquant et supportant les centres régionaux, organismes et institutions ;

o) coordonner les relations fédérales-provinciales en matière d'éducation des adultes ;

p) participer aux opérations nécessaires au « rapatriement » des programmes et des fonds fédéraux en matière de formation professionnelle.

356. Que le Gouvernement du Québec exerce sa pleine juridiction en ce qui a trait à sa présence aux organismes internationaux spécialisés en éducation des adultes (UNESCO, O.C.D.E., O.I.T....), afin d'y faire entendre son point de vue, d'y apporter sa contribution et de s'enrichir de l'expérience des autres membres de ces organismes internationaux.

Notes

(1) L'Association canadienne d'éducation, 1977, p. 59.

(2) Gouvernement du Québec, *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Comité Tremblay, Québec 1962, tome 1, p. 78.

(3) *Rapport du Comité Tremblay*, *op. cit.*, p. 79.

(4) *Rapport du Comité Tremblay*, *op. cit.*, p. 90.

(5) Assemblée nationale du Québec. *Bill 49*, sanctionné le 13 juin 1969, Québec, 1969.

(6) *La jungle administrative du programme de formation professionnelle des adultes*, recommandation au ministre de l'Éducation adoptée le 7 décembre 1978, p. 17.

(7) *Ibid.*, p. 18.

(8) *Ibid.*, p. 19.

(9) Assemblée nationale du Québec, *Bill 49*, sanctionné le 13 juin 1969, Québec, 1969. Notes explicatives. Cité par le Conseil supérieur de l'éducation, *La jungle administrative du programme de formation professionnelle des adultes*, p. 16.

(10) Ottawa, comité spécial sur les perspectives d'emploi pour les années 80, *Du travail pour demain, octobre 1981*.

(11) *Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail, L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, rapport préparé pour le ministre de l'Emploi et de l'Immigration comme apport au processus de consultation avec les gouvernements provinciaux et les organismes représentant diverses composantes du secteur privé, Ottawa, juillet 1981.

(12) *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes* (Comité Ryan), 1964, p. 97-98.

(13) *Ibid.*, p. 105.

(14) *Ibid.*, p. 108-109.

(15) *Ibid.*, p. 108.

(16) *Structures organiques et territoriales de l'éducation des adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979, p. 6.

Chapitre 2

6.2 La gestion de l'éducation des adultes au plan régional

Introduction

Au moment d'aborder la gestion de l'éducation des adultes, il faut se rappeler que les structures ne sont que des moyens au service des fins à poursuivre. L'importance relative des structures de gestion a d'ailleurs souvent été mentionnée à la Commission lors des consultations. Non pas parce que les structures sont accessoires ou secondaires, mais plutôt parce qu'elles ne sauraient être considérées comme l'unique solution aux principaux problèmes en matière d'éducation des adultes.

La Commission a cherché à trouver les solutions les plus satisfaisantes aux problèmes de gestion de l'éducation des adultes dans les régions. Ces solutions sont, bien sûr, imparfaites. Elles lui paraissent, cependant, les plus acceptables, étant donné les objectifs poursuivis et l'intérêt même des usagers de l'éducation des adultes. De plus, elles laissent place à l'initiative et à la créativité des régions, dont le dynamisme est la garantie du succès du système conçu à l'enseigne de la concertation et de la décentralisation.

6.2.1 Problèmes et perspectives de solutions

6.2.1.1 Un rappel des principaux problèmes

Le cloisonnement entre les services d'éducation aux adultes des réseaux de formation n'a pas permis la concertation nécessitée pour le développement des ressources. Cette situation favorise, en quelque sorte, la duplication des ressources et le chevauchement des programmes.

Source : Mémoire du Conseil des loisirs de l'Est du Québec à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 12.

La Commission a entendu, lors de ses consultations dans les régions, au cours de ses audiences publiques et de son colloque, beaucoup de plaintes relatives à l'organisation de l'éducation des adultes sur l'ensemble du territoire québécois.

Pourquoi le même cours est-il donné par deux et même trois ou quatre structures ? Pourquoi les professeurs-animateurs sont-ils payés différemment aux deux endroits, la plupart du temps au détriment de la ville, ce qui entraîne une désaffection du personnel compétent des municipalités vers les institutions d'enseignement ?

Source : Mémoire de la Fédération québécoise des loisirs socioculturels à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 2.

Si l'on fait exception des problèmes au niveau central abordés dans le chapitre précédent, les problèmes généralement vécus par les usagers aux plans local et régional, et le plus souvent évoqués ont été exprimés sous l'une ou l'autre des formes suivantes :

- la confusion des **mandats** originant de divers ministères sectoriels ;
- une duplication des **ressources** ;
- un chevauchement des **programmes** ;
- un dédoublement des **services** ;
- une utilisation dysfonctionnelle des **équipements**, quand ce n'est pas leur sous-utilisation ;
- une **concurrence** effrénée entre les niveaux éducatifs institutionnels et entre divers organismes.

Conséquemment, on remarque un développement incohérent qui touche les adultes de multiples manières : des clientèles sont sur-sollicitées, alors que d'autres sont totalement négligées. Chacun des organismes dispensateurs de formation poursuit des fins qui lui sont particulières, sans que l'ensemble de leurs actions ne donne pour autant de résultats proportionnels aux énergies dépensées et aux efforts consentis le plus souvent.

En fin de compte, cette dysfonctionnalité, originant d'une pseudo-concurrence, s'effectue sur le dos même des adultes. Devant la Commission, plusieurs intervenants désabusés ont fréquemment évoqué, comme cause de cette situation, l'absence de mandats clairs, exclusifs ou partagés, attribués aux organismes dispensateurs de formation.

Les organismes publics auraient alors un mandat clair, concernant les services qu'ils auraient à rendre à la population. Aussi, c'est d'abord en définissant les rôles de chacun, d'une façon claire mais non abusive, qui encouragerait aussi la recherche et le développement de nouveaux modèles de collaboration sociale, que nous pourrions tendre vers cette harmonie actuellement absente.

Source : Mémoire du Conseil régional des loisirs de la Rive-Sud (Longueuil) à la Commission d'étude sur la formation des adultes.

Ainsi, les coordonnateurs et conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes des cégeps mentionnaient, dans leur mémoire, que les niveaux d'enseignement secondaire, collégial et universitaire se disputaient une même clientèle et qu'on assistait *à une libre concurrence effrénée et à un développement informe et imprécis*. Ils affirmaient que *l'un des premiers éléments à retenir d'une politique de concertation serait d'ailleurs l'attribution claire de fonctions et de responsabilités sociales aux intervenants*... et qu'il y avait lieu de *...délimiter les champs de responsabilités entre les divers agents sociaux, tels les commissions scolaires régionales, les municipalités, les centres locaux de services communautaires.*

Le manque flagrant de consultation entre les divers intervenants du secteur public et les intervenants privés fait en sorte que ces derniers restent en grande partie insatisfaits du système en tant qu'usagers.

Source : Mémoire du Conseil provincial des comités paritaires de l'industrie de l'automobile (Montréal) à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 13.

Les partenaires sociaux sont totalement exclus de la consultation, de la participation ou de la programmation relative à la formation professionnelle.

Source : Mémoire de la Fraternité unie des charpentiers menuisiers d'Amérique à la Commission d'étude sur la formation des adultes, p. 5.

On a fréquemment fait mention de l'absence quasi généralisée de consultation et de participation des principaux intéressés aux objets de l'éducation des adultes. Par exemple, on a déploré le fait que les représentants des travailleurs ou des patrons ne soient pas vraiment associés à la formation reliée à l'emploi. Comme on l'aura également observé dans la partie du rapport portant sur la participation, on constate le même problème en ce qui a trait à la participation au sein des organismes scolaires, culturels et sociaux, même si, par ailleurs, des efforts très intéressants sont tentés à cet égard.

Un autre important objet de récrimination porte sur les problèmes reliés à la rigidité des systèmes éducatifs. Ainsi, en plusieurs endroits, on réclame des mécanismes permettant, selon des particularités régionales, une adaptation des programmes de formation conçus par le ministère, de même qu'une véritable souplesse quant aux moyens de dispenser la formation.

Enfin, on a généralement souligné à la Commission l'absence d'un réseau de services pouvant accueillir les adultes, leur reconnaître des équivalences, leur fournir des supports d'information, d'orientation et de « guidance » face aux décisions qu'ils ont à prendre pour répondre à leurs besoins éducatifs, quels qu'ils soient, selon leurs rôles de citoyen, de travailleur et de travailleuse, de parent, etc.

À cet égard, dans son mémoire à la Commission, l'A.C.D.E.A.U.L.F. a suggéré *la création d'un service régional extra-institutionnel qui ne serait rattaché ni à la structure des commissions scolaires, ni à celle des cégeps, ni à celle des universités, et qui aurait pour fonctions :*

a) de fournir toute l'information disponible à l'adulte sur tous les programmes et toutes les initiatives existantes ;

b) de permettre à l'adulte de mieux analyser ses propres besoins, afin de mieux formuler la demande qu'il pourrait faire aux différentes institutions.

6.2.1.2 Des perspectives de solutions

A) La concertation régionale

Comme on l'aura lu précédemment dans le présent rapport, diverses expériences de concertation en matière d'éducation des adultes sont vécues ici et là. Elles varient selon les milieux, et les acteurs en présence y jouent un rôle déterminant. Les artisans de ces concertations ont généralement laissé entendre à la Commission que, dans le cadre actuel des choses, ces initiatives sont, d'une part, stimulantes du fait qu'elles constituent un tremplin pour des réalisations plus hardies, et d'autre part très précaires à cause des faibles moyens mis à leur disposition et/ou du peu de reconnaissance qu'on leur accorde.

Souvent, ces expériences de concertation survivent grâce à l'obstination de quelques mordus. Elles se développent dans des cadres peu formels, fréquemment bona fide, et risquent de disparaître rapidement après le départ de quelques acteurs clés. En marge des systèmes établis, elles nécessitent, de ce fait, beaucoup de tractations et exigent des efforts presque surhumains de la part de ces artisans, pour disposer des tracasseries bureaucratiques.

Le maintien et le développement souhaitables de ces fragiles initiatives de concertation ne sont-ils pas liés à des conditions plus propices de réalisation ? Les organismes régionaux d'éducation ne seront-ils pas plus enclins à encourager davantage ces expériences (au point de favoriser leur stabilité, leur ouverture à d'autres secteurs d'activités), ainsi que la mise en place de mécanismes plus appropriés de collaboration et l'attribution de ressources plus significatives, à mesure que prendra forme une véritable politique gouvernementale de décentralisation propice à une prise en charge régionale et locale ?

B) La décentralisation

(La) décentralisation (apparaît) comme une tendance dominante de l'éducation des adultes, car elle est la conséquence nécessaire de l'insertion de cette éducation dans la vie même, du principe d'autoformation et de l'implication, dans toute formation, des services sociaux et culturels non éducatifs. La finalité consistant à pourvoir l'homme de toutes ses capacités de réalisation (« performance in life objectives ») n'est concevable que dans un modèle décentralisé des structures éducatives.

Source : Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, Rapport final du Projet numéro 3 du C.D.C.C., p. 115.

Depuis le printemps dernier, au moment où la Commission soumettait à un débat public deux modèles d'organisation de l'éducation des adultes, soit un modèle déconcentré à partir de l'État et un modèle décentralisé fondé sur de réels pouvoirs régionaux, il est devenu évident aux membres de la Commission que seul le modèle décentralisé est maintenant de nature à permettre véritablement l'atteinte des objectifs poursuivis par la présente politique.

Ce choix s'explique fondamentalement par le souci de cohérence avec ces principes sous-jacents à la présente politique que sont la démocratisation et l'autoformation en vue d'une véritable prise en charge de leur développement par les adultes. Il serait inconséquent que les organismes mis en place dans les régions pour la poursuite d'objectifs inspirés de ces principes ne reflètent pas ces mêmes principes dans leur modèle d'organisation.

Les principaux motifs qui incitent à favoriser la décentralisation en matière d'éducation des adultes sont très éloquents à cet égard :

- un système, composé de centres régionaux coordonnés et correspondant, autant que faire se peut, à de réelles communautés d'appartenance, est préférable à de larges unités très centralisées ;
- des centres éducatifs décentralisés favorisent une formation plus proche des réalités de la vie quotidienne et des besoins objectifs ainsi que des aspirations vraies ;
- les conditions d'accès et de participation des usagers en sont matériellement facilitées ;
- on peut plus facilement faire appel aux formateurs locaux partageant les problèmes et le langage de chaque population ;

○ dans le cadre de la décentralisation, on peut pratiquer plus de flexibilité quant aux structures ;
○ on peut faire un usage plus fonctionnel des équipements collectifs, contrairement à la sous-exploitation généralement associée à la centralisation, et à l'absence de polyvalence des locaux publics ;
○ un pouvoir éducatif régional facilite un décloisonnement des formations de toute nature ;
○ un pouvoir éducatif régional permet de tenir plus facilement compte des disparités régionales ;
○ seules ces structures décentralisées et gérées démocratiquement permettent de pousser la décentralisation jusqu'à de plus petites unités locales.

La décentralisation administrative, si elle se réalise dans le cadre d'un projet d'éducation permanente, peut permettre une double visée **d'intégration**, bien décrite dans un texte du Conseil de l'Europe :

— *(un projet d'éducation permanente) cherche d'abord à* **promouvoir** *une liaison, une coordination, voire une intégration des* **différents agents qui exercent directement ou indirectement une activité éducative au niveau d'un territoire**. *Il vise à établir une interaction et une collaboration entre les agents éducatifs que sont les enseignants, les formateurs d'adultes du service public, des associations et des entreprises, les animateurs culturels, les artistes, les travailleurs sociaux, mais aussi les agents techniques de l'agriculture, du commerce, de l'artisanat, de l'animation sportive, les personnels de la santé, de l'information, de l'urbanisme, et de l'habitat... et encore les représentants du monde du travail, des collectivités territoriales, des cultes, des mouvements volontaires ou associatifs...*

— *il poursuit ensuite une* **mobilisation** *de ces différents agents au bénéfice d'un développement équilibré, c'est-à-dire prenant en compte aussi bien les problèmes posés par* **le développement économique** *que ceux, parfois contradictoires, liés à* **la qualité de la vie**. *À travers ces « agents éducatifs intermédiaires », le projet d'éducation permanente vise* **une prise en charge directe de ses problèmes par chaque communauté**. *Il s'inscrit dans les perspectives* **d'autogestion de la vie quotidienne** *et de* **démocratie locale** ; *il constitue le système des systèmes éducatifs lié à un développement équilibré, individuel et collectif.*

Bien sûr, lorsque nous plaidons en faveur d'une décentralisation, nous estimons que cette mesure est susceptible de favoriser une meilleure coordination* des ressources dans les divers territoires québécois où se pratique l'éducation des adultes. Cette coordination des ressources est réclamée unanimement par tous les interlocuteurs que la Commission a rencontrés. Si divergence il y a, elle a plutôt pour objet le palier où cette coordination devrait s'effectuer. En effet, une minorité d'intervenants souhaiteraient ne voir cette coordination s'effectuer qu'au palier central, en relation avec les organismes locaux disséminés sur l'ensemble du territoire.

** coordination : agencement et répartition des tâches entre les divers éléments du réseau en fonction des objectifs poursuivis ; aménagement, cohérent et concerté, des responsabilités et des ressources humaines, matérielles, techniques, informationnelles et financières en vue de l'atteinte des objectifs imputés ou assignés au réseau.*

Source : C.E.U., Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, partie I, mai 1979, p. 8.

Tel n'est pas l'avis de la Commission. Elle croit à la nécessité d'un organisme régional agissant comme lieu de partage des mandats de coordination des ressources, de collaboration et de prise en charge par la communauté territoriale de la chose éducative.

La Commission est, en même temps, consciente que *l'on peut aller très loin dans l'ordre de la coordination sans entamer jamais un processus de responsabilisation et de participation ; il est toujours dangereux de fonder un projet sur la seule coordination « éducative » des ressources ; l'éducation obéit trop vite aux injonctions des idéologies au pouvoir — n'est-ce pas d'ailleurs l'une de ses principales fonctions ?*

Ainsi est remise en lumière une des limites aux actuelles concertations décrites ailleurs dans le rapport.

On ne peut envisager, pour l'avenir, une concertation ou une simple coordination des ressources qui viserait à aborder l'éducation des adultes sous le seul angle d'une rationalisation des ressources. Cet objectif, aussi louable soit-il, doit être subordonné à une démocratisation accrue en vue de la prise en charge de la chose « éducative » par une multiplicité d'intéressés dans un territoire donné (entrepreneurs, chefs syndicaux, agents de développement, usagers adultes, responsables d'organismes volontaires, artisans, dirigeants de media locaux et régionaux, d'organismes scolaires, etc.)

L'éducation des adultes est trop importante pour qu'on la laisse aux seuls « responsables de formation » rémunérés pour cette fonction. C'est pourquoi l'organisation future de l'éducation des adultes dans les diverses régions devra compter, bien sûr, sur toutes les ressources professionnelles disponibles, mais devra trouver ses orientations auprès des usagers et non-usagers dans un enracinement réel aux problématiques du territoire où elle s'insère.

Comment caractériser cette base territoriale ?

L'unité locale, expression plus ou moins nette d'une entité géographique, d'un bassin économique local, d'un réseau de communications, d'une tradition historique et/ou d'un patrimoine culturel, est porteuse — au moins potentiellement par son existence même, celle-ci fut-elle artificielle au départ — d'une communauté humaine.

Cette communauté humaine, pour être une réalité sociologique, doit constituer un réseau de relations sociales entre ses membres et être vécue par ceux-ci, ces relations devant lui être spécifiques, même si ces membres, comme c'est le cas des sociétés modernes, se trouvent à être impliqués dans des relations de tous ordres avec des individus et des groupes extérieurs.

Ceci nous amène à spécifier comment la présente politique se situe par rapport au phénomène de la régionalisation.

En effet, l'objet de nos propos quant à la gestion de l'éducation des adultes n'est pas de créer en soi une entité administrative intermédiaire entre le palier central et les organismes locaux. La Commission souhaite que la présente politique d'éducation des adultes prenne forme en référence à une entité géographique, humaine, socio-économique, définie par rapport au développement régional entendu au sens large, et cela, en s'appuyant sur une base sociologique plutôt que purement administrative. La Commission explique plus loin les mécanismes prévus à cet effet.

Il nous semble que l'éducation des adultes perd de sa signification et de sa pertinence si elle n'a pas, dans sa globalité, des liens directs avec les unités dynamiques que sont les communautés locales ou régionales. Qu'il s'agisse de liens établis dans des territoires ruraux ou en contexte urbain ou péri-urbain, l'éducation doit trouver son élan, son inspiration, à partir des problèmes variés qui se posent aux diverses communautés humaines. En matière d'écologie, de création d'emplois, de développement économique ou de rénovation urbaine, l'éducation des adultes peut contribuer, avec les intervenants du milieu, à la résolution des problèmes posés.

L'éducation des adultes ne trouve toute sa signification que si elle est constamment harmonisée à son environnement, comme par une sorte d'osmose à laquelle tous les acteurs éducatifs et tous les lieux de formation sont conviés. À cet égard, rien n'est plus artificiel et sclérosant que le repli factice dans les mondes cloisonnés.

Il faut briser les barrières et contrer le fractionnement inutile du monde de l'éducation en sous-catégories stérilisantes.

La Commission est d'avis qu'il faille tendre vers une mutation des organismes d'éducation et de leurs rôles. C'est d'un carrousel qu'il s'agit. Parfois, la petite entreprise agira comme ressource de formation (offre) et parfois, comme usagère (demande). Ainsi en est-il du musée local, de l'hôpital ou du C.L.S.C., du cégep, de l'association volontaire.

Ces chaînes de transactions sont virtuellement incalculables. Qu'est-ce qui empêche que le musée local serve de ressource à un établissement scolaire?... Que le musée puisse compter sur des artisans?... Que ceux-ci aient besoin de telle ressource disponible dans un établissement universitaire?... Que l'université apprenne à partir de ce qui se passe dans telle entreprise?... Que l'entreprise puisse compter sur les services de sa commission scolaire?... Que la commission scolaire fasse de même auprès des syndicalistes?

C'est dans cet esprit que peut être envisagée l'éducation des adultes dans le contexte d'une communauté locale ou régionale.

Si elle participe de façon diffuse à ces réseaux par ses interventions, l'éducation des adultes est à même de consolider, en retour, l'existence de liens dans les communautés locales. Elle peut, avec d'autres intervenants communautaires, concourir, par exemple, à créer les nouveaux tissus humains si nécessaires aux jeunes agglomérations urbaines.

L'éducation des adultes peut difficilement poursuivre sa progression sans référence au développement du potentiel de chaque région, selon toutes ses composantes. Ce lieu régional devient donc une plaque tournante indispensable aux prises de décisions des organismes régionaux d'éducation des adultes. Pour ce faire, les organismes régionaux d'éducation devront:

- susciter une démarche participative de diagnostic, de formulation d'objectifs et de planification, en donnant priorité aux problèmes concernant les groupes sociaux les moins favorisés sur leur territoire;
- favoriser une prise de conscience des problèmes de l'environnement local, régional et national;
- voir à ce que l'offre de formation s'adapte à la demande sociale et non l'inverse;
- contribuer à la prise de conscience et à l'engagement dans des actions reliées à l'identité économique et culturelle;
- favoriser l'intégration des sous-systèmes scolaires, dans toutes ces démarches, et leur ouverture au monde du travail, de la culture et de la vie associative et sociale.

Pour autant que l'on amorcera cette planification participative avec les populations locales et régionales, l'on fera *de facto* oeuvre éducative, contribuant au développement des personnes et des collectivités par une pratique démocratique.

6.2.2 Solutions

Au moment d'envisager l'organisation de l'éducation des adultes dans une perspective décentralisée et régionalisée, la Commission examine, d'abord, les organismes actuels pouvant répondre aux exigences formulées et elle exprime son point de vue à cet égard.

Ensuite, elle propose la création de centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.E.A.) en modifiant l'hypothèse qu'elle soumettait dans son document de travail du mois d'avril 1981.

6.2.2.1 Les organismes régionaux existants

A) Le répondant régional de la D.G.E.A. (R.R.M.E.Q.)

L'hypothèse de confier la responsabilité régionale de l'éducation des adultes aux répondants régionaux de la D.G.E.A. (R.R.M.E.Q.) n'est pas retenue par la Commission. À son avis, cette solution n'est pas de nature à corriger l'éventail de problèmes soulevés, en raison des mandats actuels des répondants surtout reliés à la formation professionnelle.

On aura compris l'ampleur et le multisectorialisme de l'éducation des adultes: l'éducation des adultes, même au plan central, concerne plusieurs organismes et ministères (Travail, Affaires sociales, Immigration, Agriculture, Affaires culturelles et d'autres, en plus de l'Éducation).

Un représentant régional d'un sous-système d'un ministère sectoriel ne peut pas assumer une concertation régionale qui impliquerait tous les partenaires sociaux, en plus des institutions d'éducation.

En outre, cette solution laisserait de côté la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités en matière d'éducation des adultes, pouvoirs qui doivent être confiés aux représentants des divers secteurs impliqués.

Dans l'hypothèse de la création d'un organisme central chargé de coordonner l'éducation des adultes, la Commission estime qu'il serait contraire aux fondements mêmes de ce rapport d'appliquer la présente politique dans une perspective de déconcentration administrative.

Dans ce cas, même un répondant régional du futur organisme central ne pourrait se voir attribuer l'exercice des fonctions nécessitées par une réelle concertation régionale.

B) Les réseaux scolaires

Le Québec compte un réseau d'établissements scolaires publics répartis sur trois niveaux: commissions scolaires, collèges et universités. Est-il possible d'envisager de confier à l'un ou l'autre niveau l'ensemble des fonctions dévolues à un organisme de concertation et de coordination en matière d'éducation des adultes, et d'être assuré ainsi que les problèmes décrits seraient résolus?

Ces institutions scolaires ne peuvent pas représenter elles-mêmes toute la réalité de l'éducation des adultes: le monde du travail, de la culture et de la vie associative, le monde social et celui des usagers adultes.

La Commission estime que ces institutions sont des lieux de ressources fort importants pour toute la collectivité et qu'elles doivent davantage concourir à la poursuite des objectifs décrits ici. Il serait toutefois irréaliste de songer à leur confier tout l'avenir de l'éducation des adultes et de croire qu'une simple clarification de mandats et un meilleur partage des responsabilités et fonctions seraient suffisants pour résoudre les problèmes mentionnés et répondre aux exigences de la politique d'ensemble proposée.

Pour leur part, les établissements universitaires sont inégalement répartis dans l'ensemble du territoire québécois et ne pourraient servir d'assises à un tel réseau. Même si les collèges sont mieux répartis dans les régions que les universités, ce sont les commissions scolaires qui offrent le plus d'avantages à cet égard, en raison de leurs nombreux points de service dans les régions.

Toutefois, du fait que ces réseaux sont de niveaux différents, la Commission est d'avis que la décision de confier à l'un des trois niveaux d'institution scolaire le mandat de concerter avec les deux autres, tout en étant partie liée à la concertation, contribuerait à la création d'une situation permanente de conflit d'intérêt.

De plus, compte tenu des transformations majeures auxquelles sont conviées les institutions d'éducation et compte tenu aussi des pratiques encore récentes de concertation, nous croyons que seraient vraisemblablement laissés de côté les partenaires sociaux du monde du travail (patrons et représentants des salariés, artisans), du monde de la culture (bibliothèques, musées), de la vie sociale et associative (syndicats, coopératives, O.V.E.P., municipalités, loisirs, établissements des affaires sociales et C.L.S.C.).

Ainsi, la concertation demeurerait encore partielle, si elle ne tenait pas compte de l'ensemble des acteurs d'un territoire donné, où les institutions scolaires sont appelées à participer différemment, mais au même titre que les autres, à cette nécessaire prise de décision collective.

La Commission a tout de même étudié et évalué la possibilité de confier, aux commissions scolaires cette responsabilité régionale. Leurs délimitations territoriales et leurs infrastructures leur permettent de couvrir l'ensemble du Québec. Malgré la dévaluation de leur rôle et le faible taux de participation à leur élection, les commissaires sont élus démocratiquement. De plus, grâce à leur pouvoir de taxation, ces institutions jouissent encore d'une certaine autonomie financière et disposent d'un cadre juridique de fonctionnement.

Cependant, pour les motifs évoqués plus haut, la Commission croit que cette instance ne peut prendre à sa charge exclusive bon nombre des fonctions majeures devant être assumées au plan régional par plusieurs partenaires de réseaux appelés à se concerter. De plus, les hypothèses de restructuration scolaire et la volonté politique du gouvernement en matière d'amélioration de la gestion de l'éducation au niveau des écoles, des jeunes nous portent à croire qu'encore une fois, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires délestées à nouveau de pouvoirs ne pourront fournir à l'éducation des adultes les assises nécessaires à l'exercice des fonctions régionales prévues.

Il faut accepter de reconnaître que, depuis toutes ces années, les institutions scolaires, dans chaque région où elles coexistent, nonobstant l'absence de volonté politique et le laisser-faire gouvernemental, ainsi que le poids de l'appareil bureaucratique dont origine le fouillis actuel, n'ont pas suffisamment disposé des problèmes liés aux divers chevauchements de services, de programmes et d'équipements, ou encore à la concurrence effrénée face aux clientèles.

Par ailleurs, une forte majorité s'est partout exprimée devant la Commission afin de réclamer, pour les adultes, des services d'accueil, d'orientation, de « guidance », de reconnaissance des acquis d'expérience, et de référence.

Il tombe sous le sens que cette gamme de services ne peut être l'apanage d'un seul niveau, qu'il s'agisse des commissions scolaires, des collèges ou des universités. Il faut que ces services se situent en marge de toutes les institutions, de manière à aider les adultes, sans conflit d'intérêt, à en bénéficier selon les établissements les plus indiqués, compte tenu de la nature de leurs projets.

La Commission est d'ailleurs d'avis que si le système public d'éducation doit s'ouvrir pour oeuvrer davantage au service de la collectivité et contribuer à son développement, les institutions d'éducation qui la composent doivent se transformer au bénéfice des adultes et répondre à la « demande », plutôt que de continuer à se confiner à une « offre » éducative.

C) Les commissions de formation professionnelle

Les commissions de formation professionnelle (C.F.P.), qui ont vu le jour il y a plus d'une décennie, avaient pour mandat de mieux articuler les besoins en main-d'oeuvre et la formation des personnes, de manière à combler adéquatement les postes disponibles sur les marchés de travail.

Certes, il est utile que ces organismes aient été créés dans le but d'associer l'ensemble des partenaires sociaux autour de ces types de problèmes.

Sans dresser ici le bilan de toute cette expérience en matière de formation de la main-d'oeuvre, on doit tout de même constater l'impasse actuelle dans laquelle se trouvent ces organismes.

Peut-on envisager de leur confier les fonctions revenant à un organisme régional complet en matière d'éducation des adultes ?

Difficilement, car les C.F.P. agissent dans leur secteur sans être reliées adéquatement, entre autres, aux divers sous-systèmes scolaires. On ne peut pas envisager, pour l'avenir, la poursuite de ces découpages entre la formation reliée à l'emploi et les autres formations.

De plus, les adultes requièrent une instance neutre et globale, apte à organiser des services d'accueil et d'orientation, d'information, etc. Les C.F.P. ne peuvent assumer exclusivement ces fonctions, car leur mandat ne rend compte que d'une partie de ce type de service. D'où la nécessité de simplifier les démarches requises des adultes usagers en évitant de multiplier les points de services, de les fractionner ou de les spécialiser.

Cependant, les C.F.P. constituent un modèle d'organisation dont plusieurs éléments sont jugés des plus intéressants par la Commission, en raison de leur enracinement dans le milieu.

D) Les municipalités régionales de comté et les communautés urbaines

On a suggéré à la Commission l'hypothèse d'un rattachement de l'éducation des adultes à ces structures récemment créées, ou en voie de l'être, que sont les gouvernements régionaux.

Voici les principaux avantages qu'on fait valoir : cette hypothèse permet d'asseoir l'éducation des adultes dans une communauté d'appartenance déjà instituée ; la participation se fonde sur une représentation politique locale par le biais des maires élus, dans la mesure où ceux-ci reconnaissent leur rôle en matière d'éducation des adultes ; la participation se colle à une structure existante et présente une image moins scolaire que les autres systèmes existants.

Cependant, aux yeux de plusieurs, cette structure risquerait de diluer l'éducation des adultes dans des champs d'activités fort éloignés de ce terrain. Au nombre des préoccupations de ces gouvernements, l'éducation des adultes subirait une trop forte compétition. Certains répliqueront que, dans les pays nordiques, les gouvernements assument ces tâches au même

titre que l'aménagement du territoire. Il nous faut tenir compte, ici, du mode de développement des municipalités et communautés urbaines.

La Commission reconnaît l'intérêt de cette hypothèse, dans une perspective de vrais gouvernements régionaux. Il est, sans doute, prématuré d'envisager à court terme cette voie, étant donné l'absence, de la part du gouvernement du Québec, d'une volonté de confier d'autres responsabilités que l'aménagement du territoire à ces gouvernements régionaux qui, par ailleurs, résistent à se voir confier d'autres mandats.

Dans l'hypothèse où cette volonté politique s'exercerait dans la dévolution des pouvoirs en matière de santé, de culture, de loisirs et d'éducation vers ce niveau de gouvernement, la gestion de l'éducation des adultes, aux plans local et régional, pourrait alors être réexaminée à la lumière des perspectives générales de ce rapport.

Bien que valable, cette hypothèse ne nous semble pas plausible pour l'instant.

6.2.2.2 Les centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.E.A.)

La Commission avait soumis, au cours d'un débat public, l'hypothèse de la mise sur pied d'un certain nombre d'organismes appelés centres régionaux d'éducation des adultes (C.R.É.A.).

Sensible aux remarques qui lui ont été formulées à cet égard, la Commission a cru bon de maintenir cette option, en la modifiant toutefois.

Face aux résistances des divers systèmes en place et aux changements nécessités par de nouvelles réalités sociales et économiques, la tentation est grande, à l'occasion de l'énoncé d'une politique globale, de restructurer entièrement et de repartir à neuf, en faisant fi de ce qui a existé auparavant.

Telle n'est pas l'option de la Commission. Au contraire, on doit comprendre que notre choix consiste plutôt à proposer un modèle d'organisation à partir des organismes en présence dans les régions, en pariant sur le dynamisme qu'ils ont manifesté, souvent en dépit de l'absence d'une volonté politique gouvernementale fermement affirmée. Si, au cours des années qui viennent, on ne réussit pas à réaliser une meilleure mise à contribution des systèmes publics d'éducation face aux défis qui se posent en éducation des adultes, il faudra sans doute songer à des scénarios qui permettraient de repartir sur un meilleur pied.

Dans les pages suivantes, nous déterminons les grands axes d'organisation des C.R.É.A. et les conditions minimales permettant un exercice démocratique de leurs différentes fonctions.

Nous considérons ne pas avoir à trancher sur tout ou à déterminer tous les modes de gestion pour chaque région; ce serait contradictoire avec les orientations retenues, lesquelles reconnaissent la capacité de prise en charge des régions.

Il en découle qu'il incombe aux divers partenaires conviés à coopérer dans ce que nous décrirons comme les C.R.É.A., de définir les modalités d'organisation les plus judicieuses.

Ainsi voulons-nous que la mise au point des C.R.É.A. se fasse sans monolithisme, laissant place aux différences régionales et prenant assises, le cas échéant, sur les expériences existantes de concertation.

A) Quelques caractéristiques

La Commission est d'avis que l'on devrait retrouver, sur le territoire du Québec, des unités régionales de gestion de l'éducation des adultes comprenant les services d'accueil et de référence.

Le C.R.É.A., déjà soumis au débat public, ne se veut pas un intervenant additionnel à ceux qui existent déjà. Nous pensons particulièrement aux institutions scolaires de divers niveaux et aux organismes populaires et professionnels.

Au contraire, le C.R.É.A. se veut à la fois un canal et un lieu pour réaliser cette coopération de tous les organismes et groupes ayant de l'intérêt pour l'action éducative auprès des adultes d'un territoire donné.

Comme au palier central, la Commission ne juge pas à propos que ce mandat de rassemblement soit confié, par exemple, à un type particulier d'institution scolaire ou d'organisme relié au monde du travail, ou encore de quelqu'autre secteur, si spécialisé soit-il.

Ce mandat est global, large, et touche la mosaïque la plus complète des intervenants en matière éducative: musées, bibliothèques, media communautaires ou de masse, organismes d'enseignement, associations volontaires, petites, moyennes ou grandes entreprises, syndicats, coopératives, municipalités, ministères divers oeuvrant en région, etc. Bref, la diversité est telle que seul un nouvel organisme est susceptible d'harmoniser autant d'intérêts souvent fort différents.

On pourrait craindre que la réunion de ces secteurs ne noie leur spécificité. Il faut alors se rappeler que la concertation s'articulera d'abord sur leur convergence d'intérêts quant au développement du potentiel humain sur un même territoire. D'ailleurs, les mesures proposées devraient clarifier cette question.

Cette diversité sera aussi susceptible d'élargir la perception de l'éducation des adultes qu'on confine souvent aux cadres « scolaires », pour enfin la voir surgir dans toutes ses manifestations diffuses, variées, flexibles et complexes, comme le sont d'ailleurs les êtres humains.

Il apparaît essentiel à la Commission que le C.R.É.A. soit une émanation des groupes que nous venons de décrire. Il ne s'agit pas, en effet, de faire naître, on ne sait d'où, une nouvelle créature, mais plutôt de rendre explicite, active et vivante, la mise en relation d'un ensemble d'organismes.

B) La mise en place

Il importe donc de comprendre que le C.R.É.A. est la résultante des organismes oeuvrant en éducation des adultes dans une région et non pas un organisme entièrement nouveau qui s'ajoute à ceux déjà existants. Ce que chacun isolément ne réussit pas à faire, le C.R.É.A., par synergie, doit le rendre possible.

Les mécanismes de mise en place du C.R.É.A. doivent refléter cette philosophie de la Commission, qui souhaite voir surgir de réels lieux de concertation des organismes des secteurs privé, public et parapublic en éducation des adultes.

Même si les modalités d'implantation du C.R.É.A. varieront sans doute, compte tenu de la diversité des régions, on aura avantage à s'inspirer d'un tel processus de mise en place déjà expérimenté dans l'un ou l'autre secteur d'activité des régions.

Scénario du processus d'implantation

À l'invitation de l'organisme central, des personnes issues de divers milieux régionaux prennent l'initiative de mobiliser leur grande région afin qu'elle se dote d'un « comité d'implantation » appelé à coordonner la phase d'implantation des C.R.É.A. Cette étape pourrait être franchie à l'échelle des dix grandes régions administratives du Québec et de leurs sous-régions, selon le cas.

Les comités d'implantation des C.R.É.A. se doivent de recourir à un mode de fonctionnement qui assure aux organismes régionaux un réel enracinement à la base dans tous les secteurs d'activités.

Ainsi, dans chaque région, seraient tenus des états généraux regroupant des interlocuteurs de différents secteurs d'activités : milieu du travail, scolaire, social et culturel, et de la vie associative. Informés des opérations en cours et du travail à effectuer, les participants à ces états généraux procéderaient à la délimitation du territoire des C.R.É.A. de leur grande région administrative et à la nomination de représentants aux comités provisoires des C.R.É.A.

Le comité provisoire jouit du support de l'organisme central en vue de procéder aux démarches requises, d'une part pour la mise en place du C.R.É.A., d'autre part pour l'élaboration de son plan d'action. La poursuite de ce double objectif constitue la raison d'être de ce comité provisoire, en plus des interventions rendues nécessaires par des opérations de l'organisme central.

D'ailleurs, au moment même où s'effectue cette mise en place du C.R.É.A., susceptible de s'étendre sur une période de plus d'un an, le comité provisoire constitue déjà en soi une unité juridique et agit au plan administratif et politique dans le cadre de diverses opérations de l'organisme central à qui il rend des comptes.

Le comité assure des mandats relatifs à la mise sur pied des commissions qui constituent l'assemblée générale du C.R.É.A. Ces commissions sont issues des mondes du travail, de la vie sociale et culturelle, et de la vie associative, et doivent assurer **une représentation valable du monde scolaire** selon ses trois niveaux, en raison de son rôle de service à l'égard des autres mondes.

De plus, le comité provisoire voit à la préparation d'une assemblée générale — au cours de laquelle sera formé le conseil d'administration du C.R.É.A. — à l'élaboration d'un plan d'action et à la rédaction de règlements de fonctionnement.

Avec l'assistance du comité provisoire, les regroupements des divers organismes de la région intéressés à l'éducation des adultes, c'est-à-dire les commissions constitutives du C.R.É.A., se donnent un plan d'action, en se préoccupant de respecter quelques indicateurs généraux énoncés par l'organisme central, tels les dédoublements de services et les chevauchements de programmes à éviter, la coordination des essources et la clarification des mandats à assurer, l'identification des services d'accueil et de référence à offrir.

L'élaboration de ce plan d'action comporte les opérations suivantes pour chaque région :

- inventaire des ressources du milieu ;
- identification des besoins prioritaires ;
- précision du partage des responsabilités ;
- détermination des mécanismes de coordination ;
- identification des services d'accueil et de référence à offrir ;
- choix des points de service aux adultes.

Au moment de soumettre son plan à l'organisme central, qui lui accorde un budget, la région doit identifier dans son plan comment elle entend tenir compte des indicateurs généraux énoncés par l'organisme central. Ces indicateurs doivent, par ailleurs, laisser place à l'imagination et à l'initiative des régions.

La Commission croit important que soient associés tous les intéressés lors de la phase d'implantation du C.R.É.A., de manière à assurer un démarrage harmonieux et un équilibre sain entre les divers intéressés. L'expérience acquise lors de la régionalisation scolaire, dans les municipalités régionales de comté et les divers sommets sectoriels, devrait inspirer les instances responsables de l'implantation du C.R.É.A.

C) Le membership

Le membership du C.R.É.A. est composé de délégués désignés par des organismes, associations ou entreprises ayant une connotation éducative et provenant du monde du travail, du monde scolaire, de la vie sociale et culturelle, et de la vie associative.

Les adultes inscrits à des activités de formation en milieu scolaire seraient encouragés à déléguer des représentants au C.R.É.A.

La qualité de membre d'un C.R.É.A. serait établie dans les règlements dont se doterait chaque assemblée générale de C.R.É.A.

D) Les commissions

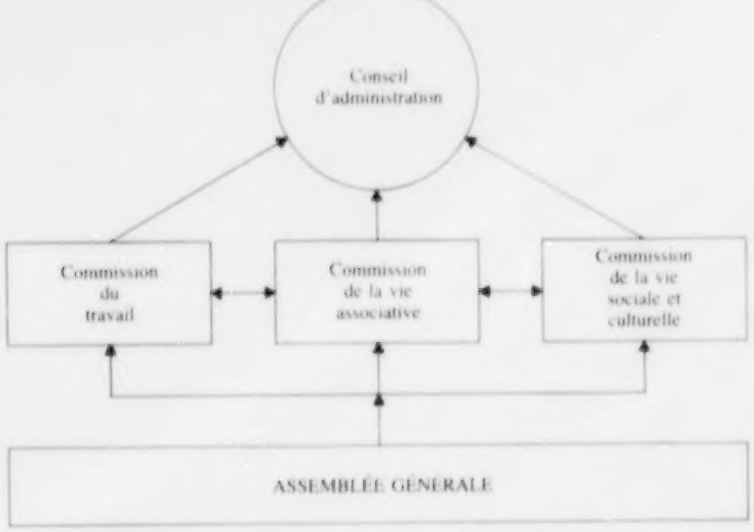
De manière à favoriser l'accomplissement optimal des fonctions dévolues au C.R.É.A., il nous paraît souhaitable que le Conseil d'administration d'un C.R.É.A. soit formé de délégués, élus au sein de commissions à l'occasion d'une assemblée générale, des organismes, associations ou entreprises ayant une connotation éducative.

Dans une région donnée, seraient constituées trois commissions correspondant :

- au monde du travail ;
- au monde de la vie associative ;
- au monde de la vie sociale et culturelle.

À titre d'exemple, la commission du travail pourrait recommander des orientations et des priorités au conseil d'administration en matière de formation reliée à l'emploi ; examiner les rapports de comités de formation oeuvrant dans les entreprises de son territoire ; voir au maintien de liens fonctionnels entre le monde du travail et les institutions scolaires ; voir à la constitution de réservoirs de ressources humaines à l'intention des entreprises artisanales et des petites entreprises requérant de l'aide pour la mise au point de projets de formation et au besoin, les aider à administrer leurs fonds de formation.

Tableau 40



Il pourrait arriver que, dans une région, l'on convienne de fonder une partie de la représentation du C.R.É.A. sur des comités locaux d'éducation des adultes (C.L.É.A.). Ceux-ci devraient assurer une représentation, tout aussi large que celle précédemment décrite, du monde du travail, de la vie associative, de la vie sociale et culturelle, et du monde scolaire.

On remarquera que la Commission ne suggère pas la création d'une commission spécifique aux institutions scolaires (commissions scolaires, collèges, universités). Il apparaît plus avantageux que ces institutions, vues comme offrant un service public à une région, participent à la dynamique de l'ensemble des milieux et puissent maintenir ou développer, selon le cas, des comportements de services à la communauté régionale dans ses diverses composantes (le travail, la culture, etc.). Ainsi le monde scolaire déléguerait ses représentants dans chacune des commissions constituées au sein du C.R.É.A.

Dans le cas des commissions, le nombre de membres, la durée du mandat, les pouvoirs et les autres modalités particulières sont déterminés par règlement adopté par l'assemblée générale constitutive du C.R.É.A., sur recommandation du comité provisoire, chargé depuis les états généraux, de mettre au point l'organisation du C.R.É.A.

De plus, il appartient à chaque commission de créer ses propres comités « ad hoc » ou autres mécanismes de travail appropriés, afin de s'aquitter convenablement de ses mandats.

Enfin, rappelons que, parmi les délégués élus au sein des commissions, seraient choisis les membres devant faire partie du conseil d'administration du C.R.É.A., y compris les représentants des institutions scolaires.

E) Les comités sectoriels

Afin de mieux correspondre aux réalités des mondes du travail, de la vie associative, de la vie sociale et culturelle, seraient reconnus, comme interlocuteurs privilégiés par les commissions du C.R.E.A., des comités sectoriels existants de par la volonté d'acteurs à l'oeuvre dans des secteurs homogènes d'activités.

Par exemple, au sein de la commission du travail, il serait normal que les acteurs du secteur de l'agriculture se regroupent, afin d'exercer une influence certaine sur la détermination des besoins prioritaires de formation et des réponses éducatives de leur secteur. Ainsi en serait-il des secteurs d'activités comme la métallurgie, l'alimentation, etc. Il est vraisemblable qu'il en serait de même pour les autres commissions de secteurs plus homogènes comme les loisirs, les activités culturelles, etc.

Ces réalités, déjà existantes pour une bonne part dans les régions, se ramifient le plus souvent au plan provincial. Par souci d'harmonisation, l'organisme central pourra développer des mécanismes appropriés de communication avec les secteurs homogènes d'activités articulés au plan provincial pour la promotion de leurs intérêts en matière de formation. Toutefois, sera respectée l'importance décisionnelle que représentent le C.R.E.A. et ses commissions en région, qui accorderont à ces comités sectoriels toute l'importance nécessaire.

Nous prévoyons, par exemple, que les comités de formation en entreprise chercheront tout naturellement à s'épauler en se référant à de tels comités sectoriels, pour mettre en commun leurs expériences, mieux identifier leurs besoins et les ressources appropriées, défendre leurs intérêts et collaborer avec d'autres secteurs. Divers secteurs d'activités de chaque monde trouveront vraisemblablement intérêt à se regrouper au sein de tels comités sectoriels appelés éventuellement à dynamiser les C.R.E.A. en région.

Nous croyons que de tels comités, formés par secteurs homogènes d'activités, permettront d'éviter, entre autres, un certain nombre de problèmes rencontrés par les commissions de formation professionnelle, qui n'ont souvent eu à traiter qu'avec des comités hétérogènes.

F) Le territoire et l'organisation

Depuis une quinzaine d'années, beaucoup de ministères et d'organismes ont procédé à des découpages de territoires, à des fins administratives ou opérationnelles.

La Commission, après avoir envisagé l'hypothèse de nouveaux partages des territoires où les C.R.E.A. sont appelés à exercer leurs activités, a jugé qu'il serait contraire au bon sens d'accroître le nombre des divisions territoriales actuellement existantes.

Les dix régions administratives gouvernementales se révèlent être des entités trop étendues pour les fins de l'éducation des adultes, en ce sens qu'elles ne favoriseraient pas l'accessibilité aux services, pas plus que la participation aux diverses instances du C.R.E.A.

Par contre, les M.R.C. se révèlent être des unités plus petites et plus propices à favoriser l'appartenance régionale. Cependant, leur nombre encore relativement élevé risquerait de démultiplier une administration que l'on souhaite modeste.

a) Le cas de l'île de Montréal et des communautés urbaines

L'île de Montréal constitue une unité de vie économique difficilement morcelable. Par ailleurs, elle est formée de plusieurs unités de vie sociale et culturelle. Ainsi, des fonctions doivent être gérées à l'échelle de l'île, par exemple le transport, alors que d'autres sont assumées à l'échelle de plus petites unités, par exemple les loisirs.

L'éducation des adultes reliée au monde du travail trouve ses fondements dans l'unité de vie économique. Sa gestion devrait être assurée à l'échelle de l'île et, conséquemment, des communautés urbaines. Par contre, l'éducation des adultes de la vie associative, sociale et culturelle est vécue au niveau d'unités plus petites telles une municipalité de grosseur moyenne ou un « grand quartier » d'une très grande municipalité.

La structure pourrait être la suivante :

○ un organisme régional (C.R.É.A.) à l'échelle de l'île ou de la communauté urbaine ;
○ une commission du monde du travail émanant des comités de formation en entreprise, de comités sectoriels et d'organismes économiques, et du monde scolaire à l'oeuvre à l'échelle de la communauté urbaine ;
○ une commission de la vie associative et une commission de la vie sociale et culturelle émanant d'unités locales au niveau de municipalités moyennes ou de « grands quartiers », regroupant également le monde scolaire concerné, soit une quinzaine d'unités locales (Montréal, 6 à 9; Québec, 3 à 6; Outaouais, 2 à 3) correspondant au nombre de points de service.

Compte tenu que les opérations de certains de ces points de services d'accueil et de référence ne justifieraient pas généralement des opérations à temps plein, il est pensable qu'ils représenteraient une dizaine de lieux « équivalents temps plein ».

Certains dossiers seraient traités, au plan régional, à l'une ou l'autre des commissions du C.R.É.A. ; d'autres, d'ampleur locale, le seraient à l'unité locale. Une enveloppe budgétaire pourrait être affectée aux unités locales; celles-ci correspondraient également aux « points de services » d'accueil et de référence.

Ainsi, chaque communauté urbaine compterait un C.R.É.A., une commission du travail et, selon l'importance et la répartition de sa population, un nombre de commissions sociales, culturelles et de la vie associative variant entre deux et huit.

b) En province

Les unités de vie économique en province sont relativement grandes, alors que les unités de vie associative et de vie sociale et culturelle sont plus petites. Ainsi, nous pourrions envisager :

○ un organisme régional correspondant à l'équivalent de trois à six territoires de M.R.C., soit entre 15 et 25 unités régionales dites C.R.É.A. ;
○ une commission du monde du travail à l'échelle de la région du C.R.É.A. ;
○ une commission de la vie associative et une commission de la vie sociale et culturelle émanant, de façon générale, d'unités locales au niveau du territoire d'une M.R.C., soit environ 100 unités locales correspondant approximativement au nombre de « points de services » d'accueil et de référence.

Compte tenu que les opérations de plusieurs de ces « points de services » d'accueil et de référence ne justifieraient généralement que des opérations à temps partiel, même si leur nombre s'élevait à 100, ils ne représenteraient possiblement qu'une vingtaine de lieux « équivalents temps plein » en province.

G) Le conseil d'administration

Le conseil d'administration, composé des délégués élus par les commissions décrites précédemment, représente l'instance politique de chaque C.R.É.A. Il aurait pour principale fonction de:

○ réaliser le plan d'action du C.R.É.A., conçu selon les analyses des besoins et des ressources identifiées au sein de son territoire;
○ gérer l'enveloppe financière globale attribuée par l'organisme central;
○ mettre en place les conditions d'une coopération réelle entre les divers mondes de l'éducation des adultes;
○ voir au partage harmonieux des mandats et responsabilités entre les divers partenaires éducatifs;
○ évaluer les résultats du C.R.É.A., compte tenu des plans et objectifs fixés au préalable.

Les modalités d'accès au conseil d'administration, la durée des mandats et autres considérations similaires, seraient fixées dans la réglementation votée par l'assemblée générale.

Il est toutefois de l'avis de la Commission que, dans tous les cas, il est nécessaire que les usagers de l'éducation des adultes détiennent la majorité des voix au sein des instances décisionnelles de chaque C.R.É.A. Il est ici fait référence aux délégués élus par des organismes, associations ou entreprises autres que ceux du monde scolaire.

Il serait contraire à l'esprit du présent rapport que la réforme aboutisse à ne privilégier que les représentants délégués et les personnels des organismes d'éducation des adultes. Entendons, par là, les personnels élus ou membres de conseils d'administration des institutions scolaires, les gestionnaires et tous ceux dont le métier est de tirer leur subsistance de l'organisation et de la dispensation de l'éducation des adultes. Un tel glissement aux mains des seuls responsables ou experts de la chose « éducative » serait tout à fait néfaste au devenir d'une éducation plus démocratisée. C'est pourquoi l'on suggère que les élus du C.R.É.A. proviennent majoritairement d'organismes extrascolaires.

H) Les fonctions du C.R.É.A.

Après avoir examiné le rôle du conseil d'administration et les mécanismes de participation au C.R.É.A., explicitons maintenant les principales fonctions de ces centres:

○ animer les structures régionales de participation en éducation des adultes;
○ définir, identifier, analyser les besoins régionaux, tant qualitatifs que quantitatifs;
○ inventorier les ressources éducatives et culturelles régionales;
○ élaborer des plans de développement en éducation des adultes, pour les populations à desservir, en conjonction avec les organismes participants;
○ encourager et promouvoir la coopération en vue de coordonner les diverses instances éducatives agissant sur le terrain;
○ voir au partage des responsabilités en éducation des adultes entre les divers partenaires dans la région;

- assurer une meilleure utilisation des ressources : équipements audio-visuels, locaux, personnels ;
- transmettre à l'organisme central le plan d'intervention régionale pour des fins de financement des organismes d'enseignement ;
- informer les adultes des possibilités de formation et, à cette fin, organiser l'accueil, l'orientation, la dispensation d'équivalences favorisant la mobilité interinstitutionnelle et interrégionale ;
- informer les adultes de leurs droits en éducation et canaliser leurs plaintes à l'aide de moyens appropriés (ombudsman) ;
- garantir la participation des adultes et des collectivités en éducation des adultes, au plan des programmes et services, de la gestion des établissements et de la planification ;
- recevoir les rapports des diverses commissions et les examiner en vue d'améliorer les services produits par le C.R.É.A. ;
- recevoir les rapports des comités de formation en entreprise et des institutions d'enseignement ;
- assurer les liens fonctionnels avec l'organisme central et de C.F.D. ;
- faire rapport à l'organisme central ;
- rendre public son rapport annuel par des mécanismes appropriés.

Les fonctions ici décrites tiennent compte du nécessaire concours de tous les intéressés : organismes de loisirs, de la culture, du monde scolaire, de la vie associative et du monde du travail.

I) Les relations avec les autres organismes

Les responsabilités confiées aux différents organismes seraient les suivantes :

- *Organismes d'éducation*

Les organismes d'éducation (commissions scolaires, cégeps, universités, organismes volontaires, associations privées, entreprises, musées, bibliothèques, etc.) continueraient à assumer leurs responsabilités habituelles, sauf celles confiées en exclusivité au C.R.É.A. Le centre régional d'éducation des adultes ne constituerait pas un réseau de services ou de formation parallèle à ceux déjà existants.

Les organismes d'enseignement des niveaux secondaire, collégial et universitaire se verraient attribuer les responsabilités suivantes :

- sélection, admission, inscription et gestion des dossiers des étudiants ;
- diagnostic des besoins au niveau de leurs programmes ;
- organisation des cours à leur niveau ;
- dispensation des activités de formation ;
- dispensation du suivi pédagogique et administratif de ces cours ;
- évaluation des apprentissages ;
- reconnaissance de ces apprentissages ;
- rédaction des rapports requis par le centre régional ;
- offre d'informations relatives aux cours qu'ils peuvent offrir selon les modalités de diffusion déterminées par le centre régional ;
- offre de services d'animation communautaire, de support à l'action collective ou de services à la collectivité ;
- offre de services au monde du travail.

Par contre, le C.R.É.A. se verrait confier les responsabilités suivantes :

- assurer la publicité des programmes et services en matière d'éducation des adultes (ou en déléguer une partie aux organismes) ;
- offrir les services d'accueil, de référence, d'orientation et de reconnaissance des acquis.

• *Organismes de main-d'oeuvre*

Les organismes de main-d'oeuvre, tels que les Centres d'emploi et d'immigration du Canada (C.E.I.C.) et les Centres de main-d'oeuvre du Québec (C.M.Q.) se verraient attribuer les responsabilités suivantes :

○ services de placement auprès des adultes ;
○ participation à l'identification des besoins des employeurs, relativement :
  • au perfectionnement de la main-d'oeuvre,
  • à la formation de la nouvelle main-d'oeuvre ;
○ transmission de ces informations à l'organisme régional selon les modalités déterminées de concert avec ce dernier.

Par contre, ces organismes se verraient retirer les mandats suivants :

○ la formation en industrie (responsabilité administrative) ;
○ la sélection des candidats à la formation professionnelle ;
○ les services de « counselling » à la formation ;
○ les allocations de formation et le contrôle des présences à la formation aux étudiants adultes.

Les commissions de formation professionnelle

Les commissions de formation professionnelle verraient les responsabilités qui leur sont actuellement dévolues modifiées et transférées aux nouveaux centres régionaux que sont les C.R.É.A., ce qui signifie, à toutes fins utiles, leur disparition comme organisme et l'intégration de leur personnel dans les centres régionaux ou ailleurs, selon les besoins établis et les habiletés du personnel.

J) Les services du C.R.É.A.

Examinons maintenant la mise sur pied de l'une des fonctions les plus significatives du C.R.É.A. aux yeux des adultes usagers, soit celle du service d'accueil et de référence.

La fonction d'information et celle des services d'accueil et de référence se doivent d'être situées en dehors d'un organisme dispensateur d'activités de formation, au-delà de l'un ou l'autre niveau de formation.

À cet effet, la Commission recommande que soient mis sur pied des « points de service » rattachés à un Service d'accueil et de référence (S.A.R.), relevant du C.R.É.A. et ayant comme mandat de dispenser des services d'accueil et de référence aux personnes, entreprises et associations du milieu, conformément à la fonction décrite précédemment dans le rapport.

Il importe que le S.A.R. soit une unité administrative distincte des instances régionales de gestion. N'étant pas lui-même dispensateur d'activités de formation et dégagé de toute responsabilité de contrôle, autant auprès des organismes de formation qu'auprès des personnes en démarche de projet de formation, le S.A.R. est en meilleure position pour accorder des services directs à la population, sans crainte de conflit d'intérêt.

Les services offerts par les « points de service » devraient comprendre :

○ des services de consultation individuelle, d'accueil et de référence aux citoyens adultes en phase d'identification de projet de formation ; ce qui inclut « counselling » d'orientation, d'information professionnelle et scolaire, évaluation des dossiers académiques et professionnels, etc. ;

○ des services d'information et de référence aux organismes et aux entreprises afin de les renseigner sur les possibilités éducatives de la région ;

○ un service de documentation spécialisée en orientation, en information professionnelle (marchés de travail, métiers et occupations), pouvant fournir de l'information sur les ressources éducatives régionales et nationales et sur les autres ressources sociales et culturelles connexes. Cette fonction consiste à alimenter et rendre disponible une banque de documentation, outil de base mis à la disposition tant des conseillers et de l'instance responsable de la diffusion des informations (« publicité ») que des personnes, entreprises et associations de la région ;

○ un service de reconnaissance formelle des activités de formation antérieures et leur conversion dans un système compatible au plan national et intégrant les divers niveaux (élémentaire, secondaire, collégial, universitaire), tout en reconnaissant un système d'équivalences pour les « acquis hors du réseau scolaire » ;

Pour permettre une plus grande accessibilité aux usagers, sur demande individuelle, le dossier personnel de formation pourrait être déposé au centre régional appelé à offrir un service régional des dossiers de formation des adultes (ouverture des dossiers de formation individuels, incorporation des documents émis par les organismes, émission des équivalences pour activités déjà réalisées hors réseau, conservation et reproduction des dossiers individuels sur demande du propriétaire).

Suivant la volonté des régions, le S.A.R. pourrait aussi assumer :

○ la fonction de diffusion des informations sur les ressources éducatives régionales et nationales ;

○ l'acheminement régional d'inscriptions et de demandes d'admission des candidats vers les organismes de formation qui désirent ce service. Dans le cas où le S.A.R. assume ces deux dernières fonctions, il conviendrait de mettre en place des relations entre les instances qui permettent des mécanismes de suivi plus serrés (voir organigramme B). Autrement le S.A.R. pourrait dépendre de la direction générale (organigramme A) qui, elle, assumerait alors la fonction de diffusion des informations (« publicité »).

Le rôle de support aux citoyens, confié aux S.A.R., devrait faire de ces S.A.R. les points d'entrée habituels des citoyens dans le système de ressources éducatives. À cet égard, la concertation devrait avoir comme effet d'amener les citoyens à rechercher là d'abord les informations et le support nécessaires à l'élaboration de leurs projets éducatifs.

D'ailleurs, l'attitude de base des services d'accueil et de référence n'a pas à être l'apanage exclusif du S.A.R. mais devrait être le lot de tous les lieux d'accueil des organismes de formation. Ceux-ci ayant pignon sur rue et étant connus de leurs milieux, ils demeurent des lieux privilégiés d'accès aux ressources éducatives — **et les centres régionaux ne seront jamais l'unique corridor d'entrée vers les organismes** — ; aussi importe-t-il qu'au niveau des organismes un contexte d'accueil global soit présent et que soient effectifs des mécanismes de référence à l'ensemble du système-ressource.

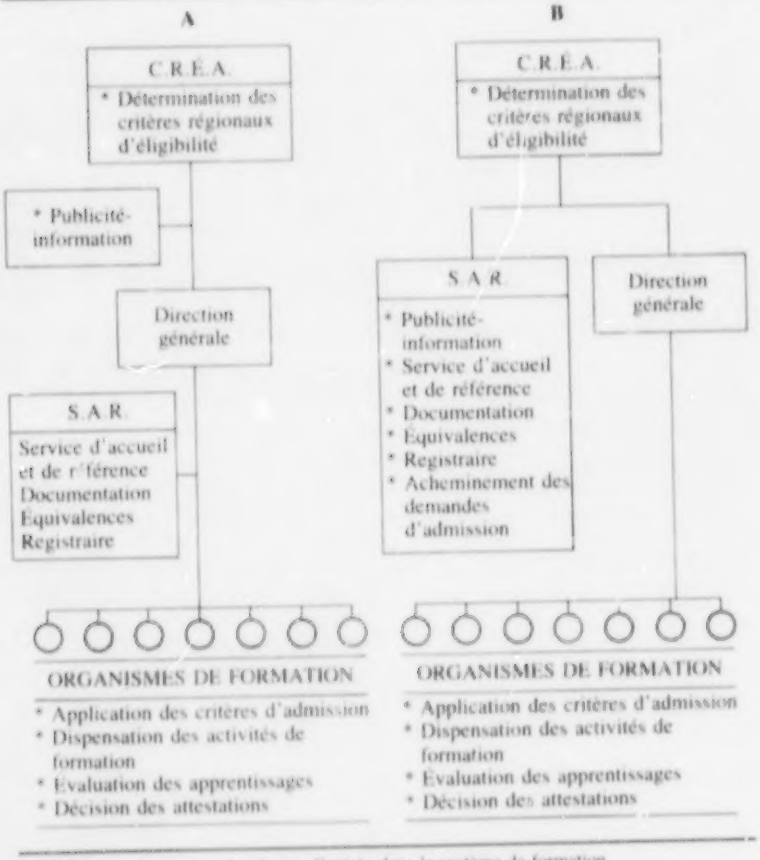
Bien que la gestion et la dispensation de ces services doivent être régionalisées, il sera nécessaire de maintenir des points de services déconcentrés qui éviteront aux adultes des déplacements trop considérables et qui pourront rejoindre les adultes dans leurs lieux de formation (particulièrement ceux à temps plein) ; le processus de consolidation des choix de métiers et de formation se réalise ou se remet en cause habituellement en cours de formation ou lors de stages en milieu de travail.

La concentration régionale des mandats et ressources publicitaires ne devrait pas paralyser les organismes dans **leur rayonnement normal au sein** de leur milieu, ni dans leurs efforts de sensibilisation (et de recrutement) de clientèles particulières (par exemple, les handicapés, analphabètes, défavorisés sociaux ou économiques, secteurs marginalisés, certaines populations de femmes, etc.). Ainsi, une part des ressources régionales affectées à l'information pourrait être décentralisée et confiée à des organismes particuliers (qui ont des mandats régionaux spécifiques; ex. : formation en industrie).

Il importe d'assurer des relations dynamiques et confiantes entre ces S.A.R. et les organismes de formation. À cet effet, les services ont intérêt à demeurer proches de la réalité quotidienne des organismes, par des « visites » et des services sur place de la part des conseillers des points de services, par une mise à jour constante des informations « locales », par la prise en compte des souhaits de chaque organisme concernant la publicité faite à ses activités, etc. Il en va de la qualité des informations fournies aux adultes et de la crédibilité des points de services.

À ce sujet, la part de contrôle qu'auront les organismes sur l'instance décisionnelle régionale risque d'avoir beaucoup d'impact. La mise à contribution de la créativité propre à chaque région est à encourager et à supporter: elle pourra donner lieu à des trouvailles intéressantes!

Tableau 41



* Mandats propres aux mécanismes d'entrée dans le système de formation

Les services d'accueil et de référence permettent aux usagers d'exprimer leurs besoins, leurs conditions de vie et d'action, leurs attentes : ils sont donc des lieux privilégiés de cueillette de données sur le milieu et de ses attentes concrètes concernant les organismes de formation.

Des mécanismes de **rétroaction formelle**, tant auprès de l'autorité régionale qu'auprès des organismes, auraient avantage à être mis en place en temps opportun et à la demande de chaque instance. Il ne s'agit pas de faire des S.A.R. des lieux d'évaluation comparative des organismes, mais d'utiliser les informations accumulées sur les demandes des citoyens, les circonstances et conditions de leurs besoins, etc., et de les rendre disponibles aux instances concernées. Il va sans dire qu'il s'agit d'informations générales et globalisées, la plus stricte confidentialité devant s'appliquer aux services d'accueil et de référence. Pour éviter des résistances paralysantes et des gaucheries préjudiciables, cette dimension ne devrait être mise en action que dans une deuxième étape et faire l'objet de consensus pleinement volontaires.

Il revient au conseil d'administration du C.R.É.A. de contingenter, si besoin est, les ressources, d'établir les critères d'admission aux divers programmes et d'en confier l'application aux organismes dispensateurs de formation.

Au niveau des organismes de formation

La fonction d'inscrire et d'admettre les candidats doit être confiée aux organismes de formation qui assument la responsabilité d'appliquer les normes et les critères de sélection précisés aux plans national et régional et leurs critères propres d'admission.

Les organismes assument, outre la dispensation et l'évaluation des activités de formation, la responsabilité d'émettre les attestations correspondantes.

Les organismes ayant des programmes exclusifs à vocation régionale pourraient être mandatés pour diffuser les informations concernant leurs activités, à l'intérieur du cadre régional de publicité et de concert avec les autres mécanismes d'information.

K) Les ressources requises

a) Les services d'accueil et de référence (S.A.R.)

Si ces services évitaient à chaque adulte un seul cours non complété ou suivi inutilement, les économies réalisées par la personne réussiraient à financer pleinement le coût des services d'information et de référence reçus au cours de toute sa vie.

En accordant à chacun des 4 642 963 Québécois et Québécoises adultes un crédit de huit heures/services professionnels d'accueil et de référence pendant sa vie adulte (une cinquantaine d'années), à raison de quatre heures de services individuels et de quatre heures de services collectifs (y compris les services de consultation en milieu de travail et en milieu social), il faudrait environ 400 000 heures/services par année, ce qui exigerait environ 430 professionnels en services directs.

Les quelque 25 services (S.A.R.) devraient pouvoir oeuvrer dans trois à cinq points de services, selon les besoins des régions, sur un éventail horaire d'environ 45 heures par semaine.

Le S.A.R. type, ayant à desservir une population adulte d'environ 185 000 personnes, et dont le mandat comprendrait les services d'accueil et de référence à l'intention des personnes, associations et entreprises, un centre de documentation, les service de reconnaissance des acquis et d'équivalences[9], pourrait présenter la configuration suivante :

- 12 consultants individuels (conseillers d'orientation, d'information professionnelle et scolaire, etc.);
- 2 conseillers auprès des groupes et associations;
- 2 conseillers en formation en entreprise;
- 1 agent d'information;
- 1 technicien en documentation;
- 3 téléphonistes réceptionnistes;
- 3 secrétaires et agents de bureau;
- 1 directeur.

La Commission estime qu'un tel réseau coûterait environ 24 000 000 $ par année au Québec et emploierait un total d'environ 625 personnes.

b) Les ressources humaines nécessaires

Par ailleurs, les conseillers d'orientation, dont la formation — sinon la pratique habituelle — correspond théoriquement tout à fait aux services professionnels espérés, sont présentement plus de 1 300 au Québec... dont 106 seulement affectés à temps plein au service des clientèles adultes (main-d'oeuvre et éducation: à peine 8% pour une population de plus de 4,6 millions. Cependant, 58% des membres de cette corporation professionnelle sont au service des étudiants réguliers du secondaire: ils sont 648 152 jeunes de 12 à 17 ans (Comme 95% des c.o. sont employés par des services publics, il y a lieu d'interroger une telle répartition des compétences!!!)

Le Québec possède amplement, en termes de professionnels qualifiés, de ressources pour dispenser ces services, moyennant une période raisonnable de mise en place et de rodage: les personnels déjà affectés à des emplois similaires pourraient devenir rapidement adéquats, après un bref recyclage.

Dans l'immédiat, il existe, dans le réseau secondaire de l'éducation des adultes, près d'une centaine[9] de professionnels (dont 40 conseillers d'orientation) qui réalisent déjà la majeure partie de ces services. Les activités de support et de perfectionnement offerts par la D.G.E.A. se poursuivent cette année[10].

Afin de connaître la capacité actuelle du Québec de fournir les compétences nécessaires à ces services, il faut, de plus, prendre en compte plusieurs autres lieux où des personnels accomplissent des tâches reliées aux démarches d'établissement de projets de formation et qui se trouveraient, du moins en partie[11], confiées aux S.A.R. pour ce qui est des services aux usagers[12]:

- les 364 personnels des commissions de formation professionnelle dont un nombre considérable sont affectés aux « services préformation d'assistance individuelle »;
- les personnels des cégeps et des universités affectés aux mécanismes d'admission et aux services aux étudiants;
- un nombre considérable de pigistes rompus aux négociations de contrats de formation sur mesure;
- les agents de main-d'oeuvre des 78 C.M.Q. qui interviennent dans les mécanismes de sélection;
- les coordonnateurs de P.F.M.C. et P.F.I.M.C., et les conseillers en main-d'oeuvre des Centres d'emploi et d'immigration du Canada qui, présentement, sont engagés dans des services de préformation.

En termes de gestion (fixer les orientations, déterminer les objectifs, recruter le personnel, organiser les services), des gestionnaires de services éducatifs professionnels pourraient être utilisés.

En termes de personnel de soutien, le recrutement ne devrait poser aucune difficulté en raison du grand nombre de personnes disponibles; toutefois, les plans de classification des emplois, qui ne prévoient pas actuellement un tel profil de tâches, devraient être modifiés en conséquence.

c) Les ressources financières

Si la mise en opération de l'ensemble de ces services exige une volonté politique certaine et une concertation régionale efficace, elle ne génère en revanche l'injection d'aucune nouvelle somme d'argent : les ressources financières sont déjà affectées, mais de façon mal orientée, disparate, inarticulée ou même conflictuelle. Identifions-les :

□ le budget en accueil et référence de la D.G.E.A. ;

□ la part des effectifs professionnels réguliers, de gestion et de soutien déjà affectés à ce type d'activités dans les organismes ;

□ la part des frais d'admission affectés à des services d'accueil et de référence ;

□ la part économisée des coûts de publicité (dépliants, journaux, media électroniques) ;

□ la part prévue dans les universités et cégeps pour les services aux étudiants (et pratiquement inutilisée par les « adultes ») ;

□ le coût des « services d'assistance individuelle de préformation » des commissions de formation professionnelle ;

□ la part assumée par les centres d'emploi et d'immigration du Canada dans les programmes de formation de la main-d'oeuvre (P.F.M.C. ; P.F.I.M.C. ; P.F.M.P.M.S.) : quelque 115 coordonnateurs en plus des conseillers en emploi (plus ou moins 705) ;

□ la part imprécise assumée indirectement dans les centres de main-d'oeuvre du Québec.

À ces ressources directes, il faut noter les économies certaines réalisées grâce aux services d'accueil et de référence[11] qu'on peut estimer, de façon conservatrice, à au moins 5% du coût de l'ensemble des heures/groupe/formation dispensées dans le réseau et s'établissant à 285 millions de dollars.

Il faut, enfin, escompter les quantités d'argent, de temps et d'énergies sauvées par les personnes qui éviteraient les démarches inutiles, les activités superflues, les abandons et échecs dus à des choix mal faits.

Au-delà des coûts immédiats, il faut rappeler qu'il s'agit d'une fonction essentielle à la population et nécessaire pour garantir la rentabilisation et l'utilité même des activités de formation pour les personnes qui s'y adonnent.

d) Autres services relevant du C.R.É.A.

Outre la publicité et l'animation requises dans les relations avec les divers organismes, le C.R.É.A. devrait, comme nous l'avons dit plus tôt, assurer la fonction d'ombudsman.

Enfin, pour ses propres opérations internes (finances, approvisionnement, administration générale), il devra compter sur un **minimum** de personnel.

Tout ceci, dans l'esprit de la Commission, doit demeurer une équipe modeste. L'accent majeur sera mis sur le réseau des S.A.R. qui pourrait compter sur 625 personnes déjà disponibles dans les organismes publics. La dizaine de personnes additionnelles requises dans les C.R.É.A., pour des fonctions administratives, pourra être recrutée dans les effectifs de la D.G.E.A. et de la D.F.P.

La Commission est d'avis que cette fusion est de nature à libérer des ressources significatives pouvant avantageusement mettre à profit leur expertise au bénéfice des régions.

De façon globale, hormis le réseau des S.A.R. centré sur les adultes usagers, les C.R.É.A. devraient s'en tenir au strict minimum quant aux autres effectifs à maintenir en leur sein, quitte à prévoir par réglementation une proportion maximale de leurs dépenses d'opération admissibles, compte tenu des sommes à affecter en services directs aux usagers.

De plus, on doit souligner que la philosophie sous-jacente au concept du C.R.E.A. s'inspire de « l'adhocratie » ou de la gestion par projet.

Pour autant que le C.R.É.A. inscrive à son plan des actions prioritaires limitées dans un temps précis, il y aurait avantage à affecter, par des prêts institutionnels, des personnes à un projet, pour une durée limitée, quitte à ce que ces personnes regagnent par la suite leur ancienne fonction au terme du projet. Les perspectives tracées au début de ce chapitre, invitant à un arrimage étroit de l'éducation des adultes avec les réalités et problématiques régionales, devraient favoriser ce type d'action. L'éducation des adultes est, par essence, mobile et vivante; réalité que doivent refléter son organisation et ses ressources humaines.

Conclusion

Dans l'état actuel des choses, la Commission estime que ce modèle est de nature à réellement corriger les lacunes et les problèmes énoncés dans ce rapport.

Face aux besoins variés touchant tous les secteurs de la société, il faut rassembler, dans un même faisceau, toutes les ressources, tant privées que publiques, de manière à faire un usage plus rationnel des divers potentiels qui s'y trouvent.

La toile de fond dominante des C.R.É.A. devra être celle du développement de chaque région dans toute son ampleur. Cette perspective devra permettre de regrouper tous les intéressés en comptant sur leur sens de responsabilité sociale face aux défis auxquels ils sont conviés, défis qui pourront les amener à se concerter dans des projet communs destinés à des groupes cibles ou pour des actions territoriales dont la dimension éducative devrait assurer un développement harmonieux.

La Commission ne voit pas quel sens pourrait prendre une concertation, un meilleur usage des ressources tant humaines, matérielles que techniques, un juste partage des mandats, si ces opérations ou ces choix ne sont pas faits en fonction des intérêts prépondérants des communautés locales et régionales.

C'est pourquoi le C.R.É.A. doit, comme organisme de concertation, être fondé sur une participation déterminante des usagers collectifs, et ses orientations et projets reposer entre leurs mains.

Les institutions, quelles qu'elles soient, sont donc conviées à se définir comme des ressources au service de ces communautés. En somme, la Commission est d'avis que le C.R.É.A. représente la solution :

- la **plus respectueuse de la diversité** de l'éducation des adultes dans toutes ses pratiques et tous ses champs (culture, travail, vie associative, etc.);

○ l'alternative, mettant le **plus à contribution** les institutions scolaires actuelles sans modifier profondément leur rôle ;

○ **la plus économique**, parce qu'elle met à contribution les ressources déjà présentes dans les divers institutions et organismes et permet de réduire les dédoublements et de clarifier les mandats ;

○ la plus conforme à son principe de **participation** déterminante des usagers ;

○ **la plus souple**, parce qu'elle est ouverte sur une dynamique où les principaux acteurs seront à même de se donner des règles de fonctionnement qui leur conviennent et cela, en favorisant les différences entre les régions ;

○ **la plus décloisonnée** qui puisse exister, en invitant tous les acteurs à se soucier fondamentalement du développement de leur communauté d'appartenance et de son potentiel humain, dans tous ses aspects.

S'il devait s'ensuivre un échec de cette proposition quant à la réforme des systèmes publics d'éducation, il ne resterait plus qu'à envisager des solutions entièrement parallèles au système public actuel.

Il est à souhaiter que l'addition des efforts de chacun des partenaires produira un résultat supérieur à celui qui aurait résulté d'efforts parallèles !

La Commission recommande :

357. Que l'organisation de l'éducation des adultes, sur l'ensemble du territoire québécois, s'effectue dans une perspective de décentralisation réelle.

358. Que soient créées par loi des unités régionales de gestion de l'éducation des adultes appelées « centres régionaux d'éducation des adultes » (C.R.É.A.).

359. Que l'on utilise les délimitations territoriales d'une ou de plusieurs M.R.C. (municipalité régionale de comté) ou des communautés urbaines et régionales pour constituer le territoire de chaque C.R.É.A.

360. Que, dans l'implantation des C.R.É.A., l'on fasse preuve d'une grande souplesse, de manière à permettre un large éventail de modalités organisationnelles (structures, normes, financement).

361. Que soient constitués, dans les régions, des comités temporaires d'implantation chargés de mettre sur pied les C.R.É.A. en bénéficiant de l'appui de l'organisme central.

362. Que soient tenus, à l'intérieur du processus d'implantation des C.R.É.A., des états généraux regroupant, le plus largement possible, tous les intéressés de l'éducation des adultes; que, par la suite, des états généraux périodiques aient lieu pour évaluer et orienter le développement de chaque C.R.É.A.

363. Que les centres régionaux accordent une priorité dans l'élaboration de leurs plans au développement du potentiel de chaque région et contribuent de la sorte au développement de leur identité culturelle, sociale et économique;

364. Que le conseil d'administration de chaque C.R.É.A. soit composé majoritairement des représentants issus du milieu et minoritairement des représentants d'organismes publics d'éducation des adultes.

365. A) Que soient créées des commissions des mondes du travail, de la vie associative, de la vie culturelle et sociale, chargées:

a) d'assurer la participation de ces milieux;

b) de faire le lien avec les institutions publiques d'éducation;

c) de conseiller le conseil d'administration de chaque C.R.É.A.;

B) que les institutions éducatives dûment mandatées soient représentées au sein de chaque commission existante;

C) que ces commissions soumettent leur rapport au conseil d'administration du C.R.É.A..

366. Que, suite aux états généraux, les commissions constituent l'assemblée générale et déterminent les règlements de régie interne.

367. Que les C.R.É.A. exercent les fonctions suivantes:

a) animer les structures régionales de participation dans le domaine de l'éducation des adultes;

b) définir, identifier, analyser les besoins régionaux, tant qualitatifs que quantitatifs;

c) inventorier les ressources éducatives et culturelles régionales;

d) élaborer, en harmonisation avec les organismes participants, des plans de développement en éducation des adultes pour les populations visées;

e) encourager et promouvoir la coopération en vue de coordonner les diverses instances éducatives agissant sur le terrain;

f) voir au partage des responsabilités dans le domaine de l'éducation des adultes entre les divers partenaires dans la région;

g) assurer une meilleure utilisation des ressources : équipements audiovisuels, locaux, personnels ;

h) transmettre à l'organisme central le plan d'intervention régionale pour fins de financement des organismes d'enseignement ;

i) informer les adultes des possibilités de formation et, à cette fin, organiser l'accueil, l'orientation, la dispensation d'équivalences favorisant la mobilité interinstitutionnelle et interrégionale ;

j) informer les adultes de leurs droits en éducation et canaliser leurs plaintes à l'aide de moyens appropriés (ombudsman) ;

k) garantir la participation des adultes et des collectivités en éducation des adultes, au plan des programmes et des services, de la gestion des établissements et de la planification ;

l) recevoir les rapports des diverses commissions et les examiner en vue d'améliorer les services produits par le C.R.É.A ;

m) recevoir les rapports des comités de formation en entreprise et des institutions d'enseignement ;

n) faire rapport à l'organisme central ;

o) assurer les liens fonctionnels avec l'organisme central et le C.F.D. ;

p) par des mécanismes appropriés, rendre public son rapport annuel.

368. Que le C.R.É.A. offre aux adultes des services d'accueil et de référence (S.A.R.) distincts de ceux des établissements éducatifs ; que les services d'accueil et de référence soient dispensés à cette fin dans des points de service répartis sur le territoire des C.R.É.A.

369. Que, tout en sauvegardant les ressources humaines requises pour les services de soutien à la formation et à l'autoformation dans les institutions, l'on mette substantiellement à contribution, pour implanter les S.A.R., les personnels des commissions de formation professionnelle, de même que les personnels affectés à ces tâches dans les commissions scolaires, les collèges et les universités.

370. Que, dans chaque C.R.É.A., un ombudsman reçoive et canalise les plaintes des usagers de l'éducation des adultes.

371. Que, dans la mise en oeuvre des projets du C.R.É.A., l'on favorise les prêts de personnel provenant des divers organismes du territoire du C.R.É.A.

372. Que le C.R.É.A. répartisse les mandats de formation des établissements d'enseignement de son territoire, de manière à éviter les dédoublements de ressources ou d'équipements et le chevauchement d'activités ou de services.

373. Que le C.R.É.A. contrôle les pratiques de promotion publicitaire des établissements d'enseignement de son territoire, de manière à accentuer sur le caractère informatif et à éliminer les incitations à la consommation.

374. Qu'il mette en place des services régionaux de diffusion des informations relatives à l'ensemble des programmes disponibles, y compris ceux du C.F.D.

375. Qu'il s'assure que les critères de sélection et d'admission des étudiants adultes s'appliquent selon des règles claires, publiques et non discrétionnaires, de façon rapide et indépendante des services de consultation.

376. Que le C.R.É.A. ait la responsabilité de définir les critères régionaux d'admissibilité à certains programmes.

377. Que les organismes oeuvrant dans des secteurs d'activités homogènes (agriculture, etc.) se regroupent au sein de comités sectoriels afin d'exercer une influence effective sur la détermination de leurs besoins prioritaires de formation et sur les réponses à apporter.

378. Que, à chaque année, le C.R.É.A. ait la responsabilité d'examiner les rapports produits par les institutions scolaires quant à l'accomplissement des missions des services à la collectivité et des services au monde du travail; de recommander les modifications jugées nécessaires; de suggérer la concertation utile et souhaitable; et de transmettre à l'organisme central le rapport sur les réalisations de chaque région quant à l'accomplissement de ces missions.

Notes

(1) Conseil de la coopération culturelle, *Actualité d'une politique d'éducation permanente*, « Le programme de Sienne », Strasbourg, mars 1980, p. 28.

(2) Conseil de l'Europe, *Éducation permanente, rapport final*, 1978, p. 90.

(3) Conseil de l'Europe, *Développement de l'éducation des adultes*, rapport final du projet numéro 3 du C.D.C.C., p. 112.

(4) Voir le chapitre sur la reconnaissance des acquis, quatrième partie, chapitre 2.

(5) Ce service permettrait le cumul en un dossier unique des documents officiels émis par les divers organismes de formation à l'endroit d'une personne et attestant de ses acquis de formation. Il va sans dire qu'aucune autre information à caractère privé ne figurerait dans ce dossier de formation. Les dossiers personnels actifs des personnes utilisant les services d'accueil et de référence doivent pour leur part être protégés d'un sceau de confidentialité similaire à celui des corporations professionnelles. Il s'agit essentiellement de l'archivage des dossiers passifs, les dossiers actifs étant gardés dans l'organisme où se poursuit la formation. C'est un premier jalon opérationnel vers un système d'éducation permanente.

(6) La décision d'admettre ou non devant de toute façon être prise par l'organisme de formation et non par le S.A.R.

(7) Décrite précédemment.

(8) Faute de données présentement disponibles, les coûts de la mise en place d'un service de *registraire régional* sont exclus de la présente hypothèse. L'implantation de ces services serait facilitée si les dossiers étaient constitués *progressivement*, au fur et à mesure des demandes des usagers et non pas systématiquement globalisés, respectant ainsi les habitudes des personnes et des institutions.

(9) À temps plein ; et il y en a presque autant engagés occasionnellement ou à temps partiel.

(10) Par suite du Projet expérimental d'accueil et référence 1977-1980.

(11) Pour ce qui est de l'application et du contrôle des critères d'admission, ces tâches seraient confiées aux organismes de formation et au bureau de direction régionale.

(12) L'énumération qui suit n'indique pas une proposition de regrouper toutes les personnes mais donne une idée des compétences voisines de celles nécessaires aux services d'accueil et de référence.

(13) Baisse du taux d'abandon ; libération de « places-élèves » occupées inutilement ; réduction des durées de formation.

Chapitre 3

6.3 Le financement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente

Introduction

L'actualisation d'une politique d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente convie à une réflexion poussée sur l'ensemble des ressources qui y sont ou pourraient y être affectées.

Les efforts consacrés par le Québec et les autres provinces canadiennes au développement de leur système d'éducation ont constitué *un exploit en matière d'organisation, de gestion et de personnel enseignant, sans parler des sommes énormes qui ont été investies. Il n'est guère exagéré de voir dans cette réalisation un exploit comparable à celui des premiers pionniers* écrivait en 1976 l'O.C.D.E. à la suite d'un examen des politiques canadiennes d'éducation.

Le budget du ministère de l'Éducation s'élève à près de 6 $ milliards en 1981-1982 et constitue 29% du budget total de l'État québécois. Mais aux investissements massifs des années 60 succède, 15 ans plus tard, un certain rétrécissement des dépenses. Déjà en 1976, la fin de la phase d'expansion s'annonçait partout au Canada; l'O.C.D.E. dressait ainsi le bilan de cette situation:

Il semble, en effet, que l'on se trouve à la fin d'une phase d'expansion sans précédent, expansion qui a permis de se fixer des objectifs très élevés, de réaliser des expériences sur une large échelle et peut-être fonder des espoirs peu réalistes sur les transformations sociales que l'enseignement pouvait apporter. Comme c'est le cas dans de nombreux pays, l'enseignement canadien affronte une période où l'on reconnaît à l'éducation des limites plus réalistes; le temps est venu de rapprocher l'éducation de politiques sociales concomitantes et de les associer dans un développement parallèle afin que les effets de l'éducation contribuent à atteindre dans tous les domaines les objectifs attendus. De plus, dans tous les cas, on considère que les principales questions concernant l'éducation doivent être traitées dans le cadre de préoccupations politiques et sociales plus larges: souci de relations plus étroites au sein des gouvernements, participation au processus d'élaboration des politiques, participation des minorités...

La réforme de l'éducation, nous n'avons cessé de le dire, n'a pas profité également à tous. Les recherches effectuées sur cette question l'ont confirmé à maintes reprises. Nous ne pouvons, par ailleurs, nier qu'il s'est effectué une réelle démocratisation de l'éducation puisque la totalité des jeunes du Québec a accès presque gratuitement à l'enseignement jusqu'au niveau universitaire. Sans entrer dans le détail de ces questions que nous avons déjà traitées, il convenait de rappeler ces faits ici, afin de souligner que ce sont les contribuables québécois qui ont financé cet accès des jeunes à l'éducation, sans pour beaucoup d'entre eux, avoir la chance d'en bénéficier personnellement. En 1980, 70% de la main-d'oeuvre du Québec avait un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire, le chômage touchait 10,8% des adultes ayant entre 0 et 8 ans de scolarité alors qu'il ne touchait que 4% des adultes qui avaient un degré universitaire. On estime qu'il y a actuellement près de 200 000 analphabètes complets au Québec, soit 4,7% de la population qui est âgée entre 15 et 65 ans.

De plus, les Québécois entre 44 et 53 ans, ayant moins de huit années de scolarité, ont payé près de 41% de toutes les rentrées fiscales (impôts et taxes) de ce groupe d'âge en 1975, alors que la contribution de ceux qui détiennent un diplôme universitaire et qui ont bénéficié plus largement du système éducatif, ne représente que 15%. Si le chômage touche moins ceux qui sont instruits et si l'on reconnait qu'une bonne partie des contribuables qui ont payé ce système en ont peu profité, l'on admettra aussi, et notre sondage le confirme, que ce sont les plus scolarisés qui continuent de bénéficier de l'éducation des adultes sous toutes ses formes. La question demeure donc de savoir comment l'on peut assurer une meilleure redistribution de la richesse éducative dans une perspective de développement du potentiel humain. Comme nous l'avons dit, les souhaits de démocratisation, d'accessibilité et de participation qui ont suscité tant d'espoirs durant les dernières années ne sont pas à rejeter mais à articuler autrement, et l'une des voies de cette articulation passe par le financement de l'éducation des adultes.

L'effort de l'État québécois en éducation des adultes a été minime. Le Québec n'y a jamais consacré beaucoup plus de 1% de son budget d'éducation. Par exemple, en 1980-1981, ce budget se chiffrait autour de 175 $ millions dont 97 $ millions provenaient du gouvernement fédéral. Nous examinerons dans la première section de ce chapitre le détail de ce budget.

Dans la deuxième section, nous constaterons l'étendue des dégâts provoqués par les coupures en éducation des adultes. Ces coupures qui ont commencé à défaire le travail de plusieurs années en éducation des adultes avant même le dépôt de notre Politique globale, portent la Commission a s'interroger sur la fermeté de la volonté politique face à ce dossier.

Examiner la question du financement dans une perspective d'éducation permanente nous invite à prendre en considération *non seulement les ressources couramment employées dans le système d'enseignement traditionnel destiné aux jeunes, mais aussi les ressources utilisées par tous les intermédiaires à buts éducatifs, télévision, bibliothèques, musées, employeurs, syndicats, associations bénévoles, les centres de loisirs et le reste. Cela signifie que se tourner vers un système d'éducation permanente n'appelle pas forcément de nouvelles ressources comme on pourrait à première vue le supposer...* En ce sens, nous examinerons dans une troisième section les ressources possibles en éducation des adultes.

Enfin, nous ferons quelques propositions sur les méthodes de financement et tenterons de chiffrer certaines de nos recommandations. Car nous ne pouvons traiter d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente sans déboucher sur les questions fondamentales à savoir, qui paiera et à qui profitera ce système.

L'éducation des adultes, en termes de financement, peut paraître un gouffre sans fin et cette perspective risque de freiner, à ce moment-ci, les possibilités de développement. Par ailleurs, nous pouvons tenter de proposer des mesures réalistes enclenchées à l'intérieur d'une planification sérieuse visant à atteindre des objectifs que nous avons mis en avant. L'État se doit d'assurer un financement adéquat de l'éducation des adultes car, comme le disait Maurice Mercier, ex sous-ministre adjoint de l'Éducation, en parlant des provinces canadiennes, *il leur appartient de former leurs citoyens puisqu'elles s'adjugent le droit de leur prescrire leur comportement et qu'elles orientent l'activité des propriétaires, des locataires, des consommateurs et des hommes d'affaires au moyen d'une législation toujours plus complexe*.

Avant d'entrer dans le détail de ce chapitre, précisons que **la Commission croit que la part du budget québécois consacrée à l'éducation (29%) doit demeurer la même et que la partie de ce budget dévolue à l'éducation des adultes doit augmenter. Elle croit aussi que le Québec doit rapatrier les fonds fédéraux consacrés à la formation reliée à l'emploi et s'attacher à coordonner et à harmoniser ses propres programmes afin d'optimaliser l'utilisation des ressources.**

6.3.1 Les ressources présentes en éducation des adultes

L'objet de cette section est de décrire et de chiffrer dans la mesure du possible, les ressources actuellement disponibles en éducation des adultes. Nous y présenterons plus spécifiquement les ressources humaines et financières affectées par le gouvernement fédéral, par les ministères québécois de l'Immigration, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, de l'Éducation, ainsi que les ressources présentes dans le réseau scolaire, les groupes populaires et les entreprises. Nous distinguons dans cette section les ressources et le mode de fonctionnement spécifiques à ces différents organismes de la base et les ressources existantes dans les ministères canadiens et québécois, qu'elles soient affectées à la gestion ou aux subventions, principalement pour les raisons suivantes: pour illustrer les diverses interventions des gouvernements ou d'un même ministère et, parallèlement, les sources de financement possibles pour les organismes; pour décrire les différentes règles de financement qui prévalent et auxquelles doivent se soumettre les organismes ou les individus pour obtenir des subventions; et enfin, pour brosser un tableau le plus clair et le plus précis possible des ressources effectivement présentes tant dans les organismes intervenant en éducation des adultes que dans les diverses instances des gouvernements fédéral et provincial.

Faire un tel bilan n'est pas chose facile. Les informations requises sont souvent inaccessibles, inexistantes ou encore non quantifiables, en raison surtout du fouillis administratif et financier qui prévaut depuis plusieurs années. De nombreux autres facteurs concourent à rendre ce travail relativement complexe. L'une des principales sources de difficulté vient de l'étendue du champ d'application de l'éducation des adultes et de la multitude d'appellations auxquelles renvoie cette notion: formation de base, formation en cours d'emploi, formation sur le tas, éducation populaire, formation syndicale, activité autodidactique, formation sociale et culturelle, etc. Ces diverses formes d'activités éducatives correspondent à des réalités différentes, réalités qui sont plus ou moins comparables entre elles et dont certaines se prêtent mal au dénombrement des ressources.

Les gouvernements, par exemple, sources principales de financement, octroient des fonds en vertu de leurs différentes fonctions: comme employeurs, ils offrent certaines possibilités de formation et de perfectionnement à leurs travailleurs; comme argentiers de l'État, ils permettent aux entreprises et aux individus des déductions fiscales relatives aux frais de formation; comme responsables de la mission d'éducation, ils financent le réseau scolaire et certains organismes populaires; enfin, comme intervenants dans les domaines économique, social et culturel, ils allouent des subventions pour développer ces secteurs d'activités et rejoindre des clientèles spécifiques telles que les chômeurs, les immigrants, les agriculteurs, etc.

Les interventions des groupes populaires en éducation des adultes, si elles n'ont pas la même ampleur que celles des gouvernements, sont largement différentes d'un groupe à un autre et tout aussi difficiles à chiffrer. Les groupes populaires renvoient à un ensemble d'organismes très hétérogènes

(groupes d'alphabétisation, syndicats, garderies, mouvements religieux, associations de locataires, regroupements de femmes, etc.) où l'éducation des adultes peut représenter la raison même de leur existence et, dans certains cas, ne constituer qu'un tremplin en vue d'atteindre d'autres objectifs. Les sources de financement possibles sont très diversifiées et il est souvent difficile de départager les activités éducatives des autres domaines d'intervention.

L'évaluation des ressources allouées à l'éducation des adultes dans les entreprises soulève des problèmes similaires. Les possibilités de subventions sont nombreuses et les entreprises peuvent bénéficier de déductions fiscales pour couvrir les dépenses relatives à la formation de leurs employés. Par contre, rares sont celles, surtout parmi les petites et les moyennes entreprises, qui comptabilisent de façon spécifique les ressources financières et humaines affectées à la formation, les procédures comptables permettant d'attribuer à d'autres postes budgétaires ce type de dépenses.

Aux problèmes reliés à la diversité des formes et des pratiques d'éducation des adultes et à la multitude d'intervenants viennent se greffer des règles administratives relativement complexes, des mécanismes de collaboration compliqués et de nombreux chevauchements. ***Tout cela, il va sans dire, contribue à rendre le mode de fonctionnement de l'éducation des adultes de moins en moins transparent.*** Qui plus est, compte tenu des mandats de chacun des organismes gouvernementaux et paragouvernementaux et des conflits de juridiction possibles et déjà existants entre Ottawa et Québec d'une part, et entre les divers ministères d'autre part, les interventions de ces divers organismes en éducation des adultes sont souvent déguisées ou du moins non spécifiquement nommées.

L'identification et l'évaluation des ressources existantes en éducation des adultes soulèvent donc de sérieuses difficultés. Cerner précisément tous les aspects des interventions dans ce domaine apparaît même, à la limite, utopique. Par contre, si nous ne pouvons décrire tous les rouages du fonctionnement et du financement de l'éducation des adultes, il nous est quand même possible d'illustrer, de façon relativement précise dans quelques cas, le foisonnement des règles administratives et la diversité des sources de financement, et d'évaluer les ressources existantes dans certains secteurs d'activités. Bref, nous disposons de certaines informations nécessaires pour rendre compte du fouillis administratif, mais elles sont insuffisantes pour faire le bilan détaillé des ressources présentes en éducation des adultes.

Mentionnons enfin que nous utiliserons, dans la plupart des cas, les données les plus récentes, soit celles se rapportant à l'année financière 1979-1980. Évidemment, nous avons également tenu compte des données plus récentes (1980-1981, 1981-1982) lorsque celles-ci étaient disponibles.

6.3.1.1 Les contributions du gouvernement fédéral en matière d'éducation

Le gouvernement fédéral détient le monopole du financement de la formation professionnelle des adultes au Québec depuis de nombreuses années. En vertu du pouvoir que lui confère sa mise de fonds, il impose ses priorités, détermine les orientations de l'éducation des adultes et s'assure une place de plus en plus importante dans un domaine de compétence exclusivement provinciale. Mais la formation professionnelle n'est pas le seul domaine d'intervention du fédéral en éducation. De nombreux autres programmes sont aussi financés en tout ou en partie et de façon conditionnelle ou inconditionnelle par Ottawa, comme nous le verrons en premier lieu. Par la

suite, nous nous intéresserons plus longuement au mode de financement relié à l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes.

A) Les interventions fédérales en éducation

Selon l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, l'éducation relève de la juridiction exclusive des provinces. Nonobstant cette compétence provinciale, le gouvernement fédéral intervient dans le domaine de l'éducation de diverses façons. Ses interventions sont multiples, elles peuvent faire ou non l'objet d'un accord avec les provinces et les fonds peuvent, quant à eux, être octroyés directement ou indirectement. En fait, *cerner très précisément tous les aspects de l'intervention fédérale dans le domaine provincial de l'éducation est une tâche difficile, étant donné le nombre de ministères, de sociétés et d'organismes fédéraux directement ou indirectement impliqués. S'il est aussi difficile de reconstruire le « puzzle » que constitue cette intervention, c'est probablement, en partie du moins, parce qu'Ottawa répugne à avouer publiquement qu'il pénètre ouvertement et visiblement des domaines qui sont habituellement considérés comme spécifiquement provinciaux.*

Compte tenu de ce qui précède, il apparaitrait largement ambitieux, voire même illusoire, de vouloir évaluer les sommes injectées par le gouvernement fédéral au Québec en matière d'éducation, d'autant plus, comme nous l'avons déjà souligné, que l'éducation n'est pas nécessairement synonyme de système scolaire. L'objet de la présente section se résume plutôt à illustrer, à partir de quelques exemples, les différentes formes que peuvent prendre les interventions du gouvernement du Canada dans un domaine de compétence exclusivement provinciale. Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, les divers programmes fédéraux en éducation ne sont pas tous considérés comme une ingérence dans les pouvoirs des provinces. Toutefois, l'aide financière accordée par Ottawa aux différents organismes provinciaux, aux groupes populaires, aux entreprises et aux particuliers exerce, dans de nombreux cas, une influence certaine, détermine divers degrés de contrôle, crée des interférences et accentue le fouillis administratif.

Le gouvernement fédéral intervient dans le domaine de l'éducation soit par le biais de son pouvoir de dépenser, soit dans le prolongement de l'exercice de ses propres compétences, c'est-à-dire en vertu de son pouvoir ancillaire. Les contributions d'Ottawa à l'égard notamment de l'enseignement post-secondaire, de la formation professionnelle des adultes, de la recherche universitaire et de la promotion du bilinguisme relèvent principalement de son pouvoir de dépenser. L'éducation des détenus des pénitenciers fédéraux, celle des Indiens et des Inuit et la formation des membres de l'armée canadienne et de leur famille relèvent de son pouvoir ancillaire.

Dans le cadre de son pouvoir ancillaire, Ottawa a investi 26 935 000 $ en 1979-1980 pour son programme de formation et d'emploi des détenus. En vertu d'une entente entre le gouvernement du Canada et le gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation fournit, par le biais de ses organismes de formation, certains services éducatifs requis par le Service correctionnel du Canada. Selon les termes de cette entente, le Québec a reçu, pour cette même année, un montant de l'ordre de 902 000 $.

En 1979-1980, on comptait en moyenne près de 3 000 détenus sous juridiction fédérale dans les 10 pénitenciers existants au Québec. Parmi ceux-ci, 20% suivaient des cours de formation générale ou professionnelle à temps plein et 3% à temps partiel. En général, les possibilités de formation

offertes varient considérablement d'un établissement à l'autre. Dans les pénitenciers à sécurité minimale, elles sont presque inexistantes. Dans les établissements à sécurité moyenne, par contre, les programmes de formation sont beaucoup plus nombreux et variés. On y retrouve, dépendamment de l'institution, des cours d'alphabétisation, des cours de formation générale des niveaux secondaire et collégial, certains programmes de formation professionnelle, des cours par correspondance du ministère de l'Éducation et de la Télé-université, etc. S'il existe des programmes structurés de formation dans les établissements à sécurité maximale, les possibilités de formation y sont, en général, nettement moins élevées que dans les établissements à sécurité moyenne.

Les personnes-ressources reliées à ces divers programmes de formation sont, dans la plupart des cas, des professeurs à l'emploi du Service correctionnel du Canada, à titre de fonctionnaire ou de contractuel. Certains professeurs sont des employés du réseau scolaire, plus particulièrement des commissions scolaires. Mais compte tenu des conditions de travail différentes, des possibilités de grève et du rôle de surveillant que doivent cumuler les enseignants, le Service correctionnel du Canada a l'intention d'employer de plus en plus ses propres professeurs sur une base contractuelle afin d'éviter les hausses de coûts relatives à l'embauche des enseignants du système scolaire, de limiter les conflits et d'assurer pleinement les services sécuritaires. Or, comme plusieurs l'ont souligné auprès des membres de la Commission, le cumul des rôles d'agent de la paix et d'enseignant ne facilite pas les relations étudiants-professeurs et renforce souvent l'aspect sécuritaire, limitant ainsi les services de formation offerts.

Le gouvernement fédéral intervient également en vertu de son pouvoir ancillaire dans le domaine de l'éducation des Indiens et des Inuit, en finançant l'enseignement des jeunes et en allouant une aide financière à ceux et celles qui participent à des programmes postscolaires ou professionnels. Ces dépenses s'élevaient, en 1979-1980, à 224 426 000 $ pour l'ensemble du territoire canadien. Mais plus près de nous, mentionnons que les contributions fédérales versées en vertu de la Convention de la Baie James et du Nord québécois pour l'éducation des Cris et des Inuit étaient de l'ordre de 10 613 000 $ pour cette même année.

Quant à la formation des membres de l'armée canadienne soulignons seulement que le budget d'opération et d'entretien du système de l'instruction des forces canadiennes était de 61,7 $ millions en 1979-1980 et que les dépenses allouées à l'éducation des enfants des militaires s'élevaient à 62 $ millions dont 10,5 $ millions environ étaient amortis grâce à des subventions provinciales.

C'est surtout en vertu de son pouvoir de dépenser que le gouvernement fédéral s'immisce dans des domaines de compétence des provinces et s'assure une mainmise toujours plus grande dans leurs champs de juridiction. Les fonds fédéraux destinés à des fins entièrement ou partiellement éducatives représentent des sommes considérables, comme nous le verrons à partir des quelques exemples qui suivent.

L'enseignement postsecondaire représente sûrement l'exemple le plus connu quant à la participation du fédéral en matière d'éducation. Jusqu'en 1960, le gouvernement canadien finançait les universités sur la base du per capita sans consultation aucune avec les provinces. En 1960, le gouvernement fédéral accepte de transférer une partie de l'impôt perçu auprès des sociétés, en contrepartie de quoi le Québec s'engage à accroître les subventions allouées aux universités. En 1967, les règles du jeu se modifient. Le gouvernement fédéral financera dorénavant l'enseignement postsecondaire dans chaque province sous forme d'un transfert fiscal et financier, et sa

contribution représentera environ 50% du coût de fonctionnement de l'enseignement postsecondaire. C'est en 1972 que prenaient fin les arrangements fiscaux sur l'enseignement postsecondaire, mais il faudra attendre jusqu'en 1977 pour qu'un nouvel accord entre les provinces et le gouvernement fédéral soit signé. Selon les dispositions de ces arrangements fiscaux, le gouvernement du Canada finance à la fois, sous forme de paiements en espèces et de transferts fiscaux (réduction de l'impôt fédéral permettant une augmentation équivalente de l'impôt provincial), trois programmes établis, à savoir l'enseignement postsecondaire, l'assurance-hospitalisation et l'assurance-maladie. Comparativement à l'accord de 1967, les fonds fédéraux ne sont plus rattachés aux dépenses provinciales spécifiques à chacun des programmes et ils couvrent indépendamment l'ensemble de ces trois programmes établis. En fait, chaque gouvernement provincial peut répartir les sommes reçues comme il l'entend et n'a pas à satisfaire à certaines normes quant aux programmes, à la clientèle, aux établissements, etc., pour recevoir ces subventions. Pour cette raison, les fonds fédéraux octroyés dans le cadre des arrangements fiscaux sont dits inconditionnels contrairement, par exemple, à l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes où les gouvernements provinciaux doivent répondre aux critères imposés pour obtenir les subventions.

En 1980-1981, le Québec recevait dans le cadre des transferts fiscaux 1 milliard 189 $ millions (voir tableau 42). Mais alors que l'inflation gruge une partie toujours plus importante du pouvoir d'achat du gouvernement québécois, les sommes octroyées par Ottawa diminuent d'une année à une autre. En 1980-1981, le Québec recevait 9 $ millions de moins que l'année précédente et 12 $ millions de moins qu'en 1978-1979. Et selon les calculs des arrangements fiscaux, environ 363 $ millions étaient affectés par le gouvernement fédéral à l'enseignement postsecondaire en 1980-1981.

Tableau 42
Transferts liés aux accords fiscaux entre le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada (1978-1979, 1979-1980, 1980-1981)

	1978-1979 Milliers $	**1979-1980 Milliers $**	**1980-1981 Milliers $**
Garantie des recettes fiscales	31 526	22 207	(23 020)
Péréquation + réciprocité fiscale	2 915	3 288	4 410
Part de l'impôt sur les profits non distribués	5 458	5 260	13 407
Assurance-hospitalisation	527 527	518 713	492 469
Assurance-maladie	166 626	175 113	170 823
Programmes complémentaires de santé	139 663	153 986	168 143
Enseignement postsecondaire	327 854	320 148	363 015
Total	**1 201 569**(1)	**1 198 715**(1)	**1 189 247**(2)

(1) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1978-1979*, volume 1, états financiers, Éditeur officiel du Québec, décembre 1980, p. 1-187.

(2) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1980-1981*, volume 1, états financiers, p. 1-43c et 1-43d (à paraître).

Les versements inconditionnels n'ont pas un très grand attrait pour Ottawa puisqu'il n'a pas de contrôle sur la façon dont ses argents sont dépensés. C'est pour cette raison d'ailleurs que le groupe de travail sur l'évolution du marché du travail dans les années 1980 suggère au gouvernement fédéral de réduire son aide à la formation postsecondaire pour réaffecter ces fonds à des programmes spécifiques de formation dans des métiers hautement spécialisés. En fait, on considère que *l'aide à la formation demeure le principal moyen dont dispose le gouvernement fédéral pour améliorer la compétence de la population active et, ainsi, accroître directement la productivité. La formation se révèle un investissement rentable seulement si elle est soigneusement orientée en fonction des compétences nécessaires.*

Les versements conditionnels octroyés par Ottawa se sont largement accrus au cours de ces vingt dernières années et rien ne laisse croire que cette tendance ira en diminuant. Au contraire, si le gouvernement canadien va dans le sens proposé par les commissions Allmand et Dodge, les subventions conditionnelles aux entreprises et aux particuliers, notamment, prendront une place de plus en plus importante comme mode d'allocation des fonds fédéraux, accentuant encore davantage le contrôle qu'il exerce dans un domaine de compétence exclusivement provinciale.

Tableau 43
Subventions allouées par le Secrétariat d'État pour l'ensemble du Canada dans le cadre du programme de langues officielles dans l'enseignement, année financière 1979-1980

	$
Mode de paiement par formule	
Programmes reliés à l'entente fédérale-provinciale sur les langues officielles (ajustements financiers exclus)	140 000 000
Mode de paiement « hors formule »	
Projets spéciaux	13 721 080
Bourses aux étudiants de niveau postsecondaire	2 591 194
Bourses de perfectionnement pour les professeurs	2 269 644
Bourses d'été et programmes des moniteurs de langue officielle	9 882 827
Fonctionnement des établissements de formation pour les enseignants de langue minoritaire et amélioration des centres provinciaux de formation linguistique	1 396 181
Sous-total	29 860 926
Total	**169 860 926**

Source : Gouvernement du Canada, Secrétariat d'État, *Rapport annuel 1980*, p. 73-75.

À titre de subvention conditionnelle, le gouvernement du Canada finance une série de programmes destinés à promouvoir le bilinguisme en éducation. Entre autres, selon les termes de l'entente fédérale-provinciale sur les langues officielles dans le domaine de l'éducation, Ottawa défraie, pour chacun des niveaux scolaires, un certain pourcentage du coût de l'enseignement dans la langue officielle minoritaire et une partie des dépenses reliées à l'enseignement de la langue seconde officielle. Plus spécifiquement aux niveaux élémentaire et secondaire, le Secrétariat d'État du Canada remet à chaque province 9% du coût annuel moyen de l'enseignement pour chaque élève étudiant à plein temps dans la langue officielle de la minorité et 5% du coût annuel moyen pour chaque élève étudiant la langue seconde officielle. Il alloue également 1,5% du coût moyen provincial annuel par élève pour couvrir une partie des frais administratifs reliés à l'enseignement. Quant au niveau postsecondaire, chaque province reçoit 10,85% des subventions de fonctionnement qu'elle accorde à ses établissements bilingues d'enseignement postsecondaire. Pour l'année 1979, l'enveloppe fédérale allouée à ce programme s'élevait à environ 140 000 000 $ pour l'ensemble du Canada (voir tableau 43).

À ces subventions octroyées par Ottawa dans le cadre du bilinguisme en éducation, s'ajoutent également d'autres mises de fonds administrées en coopération avec les provinces et dont les méthodes de calcul ne sont pas assujetties à la formule de financement précédente. C'est le cas principalement de certains projets spéciaux (nouveaux programmes de base en français, cours par immersion, amélioration du matériel pédagogique), de programmes d'aide financière aux particuliers (bourses d'étude et de perfectionnement) et du financement de centres provinciaux de formation linguistique pour les enseignants de langue minoritaire. Le budget fédéral alloué à ces programmes et réparti entre les provinces participantes par l'intermédiaire du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada en accord avec le Secrétariat d'État, était de l'ordre de 30 $ millions en 1979-1980. Pour cette même année, le gouvernement du Québec a reçu, quant à lui, environ 89 030 000 $ (ajustements financiers exclus) et 3 919 000 $ pour les programmes subventionnés selon « une formule donnée » et pour les programmes dits « hors formule », respectivement.

Les cours de langue pour les immigrants font aussi l'objet de paiements conditionnels de la part du gouvernement du Canada. Trois accords, notamment, régissent la participation fédérale dans ce domaine : l'Accord sur les cours de préparation à la citoyenneté, l'Accord sur les manuels de langue et enfin, l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes. Selon les termes du premier, le gouvernement fédéral rembourse au gouvernement du Québec la moitié des frais relatifs aux cours de français et d'initiation à la collectivité québécoise et en vertu du second, il paie une partie des coûts rattachés aux manuels de langue utilisés par les immigrants. Pour l'année 1979-1980, le ministère de l'Immigration du Québec a reçu respectivement pour ces deux programmes 600 000 $ et 65 000 $, comparativement à un total de 727 000 $ pour l'année précédente, soit une diminution de plus de 9%. C'est surtout dans le cadre de l'accord sur la formation professionnelle des adultes que le ministère de l'Immigration du Québec reçoit sa quote-part des subventions fédérales. Plus de 8 362 000 $ lui étaient octroyés en 1979-1980, pour offrir des cours de français aux immigrants adultes préalablement sélectionnés par les agents des services de main-d'oeuvre du Canada. L'ensemble de ces contributions fédérales s'élève donc à 9 027 000 $ et constitue 80% du budget de 11 247 500 $ alloué par le ministère de l'Immigration du Québec pour la formation des immigrants en 1979-1980 et 45% de son budget total (20 003 100 $).

Le programme canadien de prêts aux étudiants est un autre exemple d'intervention du gouvernement fédéral en matière d'éducation. Selon les termes de ce programme, celui-ci garantit les prêts que les banques à charte (ou tous les autres prêteurs nommément désignés) accordent aux étudiants jugés admissibles en fonction des différents critères établis. Il paie les intérêts courus durant la période où ces étudiants sont aux études jusqu'à six mois après qu'ils ont cessé d'être inscrits à temps plein dans une institution d'enseignement reconnue de niveau postsecondaire.

Depuis l'établissement de ce programme en juillet 1964, seul le Québec a choisi d'avoir son propre régime de prêts aux étudiants. En vertu d'une option de non-participation, il reçoit du gouvernement fédéral une compensation financière calculée, d'une part, en fonction du coût du programme canadien au cours d'une année et, d'autre part, en fonction du nombre de Québécois agés entre 18 et 24 ans par rapport à l'ensemble de la population canadienne appartenant au même groupe d'âge. Le gouvernement fédéral a alloué à ce titre 13 558 510 $ au Québec en 1978-1979 alors que les dépenses fédérales en termes de paiements réglementaires et sommes recouvrées (intérêts versés, réclamations pour perte, paiements de remplacement, etc.) s'élevaient au total à 71 326 715 $. Les prêts accordés aux étudiants de niveau postsecondaire étaient, quant à eux, de l'ordre de 58 469 360 $ pour le Québec et 159 295 954 $ pour le reste du territoire canadien au cours de cette même année. En 1979-1980, le Québec a reçu 21 670 000 $ dans le cadre de ce programme et 4 $ millions de moins en 1980-1981, soit 17 452 000 $.

Comme autres exemples des interventions fédérales en éducation, mentionnons les subventions accordées à la recherche universitaire, le domaine des communications, les subventions salariales versées aux entreprises pour certaines catégories de la population (jeunes, chômeurs chroniques, femmes, autochtones, etc.) afin que ces dernières puissent acquérir une formation et une expérience professionnelle, les programmes de formation des dirigeants de petites entreprises financés par la Banque fédérale de développement, les subventions allouées directement à des groupes populaires pour, entre autres, développer les collectivités minoritaires de langues officielles, etc. Bref, la liste des interventions fédérales est très longue et ses initiatives en matière d'éducation sont tout aussi nombreuses que multiformes.

Tableau 44
Aperçu des dépenses fédérales au titre de l'éducation en 1979-1980 pour l'ensemble du Canada

	$
Programme de formation et d'emploi des détenus[1]	26 935 000
Éducation des Indiens et des Inuit[2]	224 426 000
Formation des membres des forces armées et des enfants des militaires[3]	113 200 000
Enseignement post-secondaire (transferts d'impôt exclus)[4]	1 489 110 000
Programme des langues officielles[5]	190 179 000
Formation professionnelle des adultes (allocations de formation et prestations d'assurance-chômage inclues)[6]	672 942 000
Prêts aux étudiants[7]	86 985 000
Recherche universitaire[8]	258 900 000
Total	**3 062 677 000**

(1) Gouvernement du Canada, Solliciteur général du Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 83.

(2) Gouvernement du Canada, Affaires indiennes et du Nord Canada, *1979-1980 Rapport annuel*, p. 22.

(3) Gouvernement du Canada, Ministère de la Défense nationale, *Défense 1980*, p. 101 et 119.

(4) Gouvernement du Canada, Secrétariat d'État, *Rapport annuel 1980*, p. 70.

(5) *Ibid.*, p. 103.

(6) Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 23.

(7) Gouvernement du Canada, Secrétariat d'État, *op. cit.*, p. 108.

(8) Gouvernement du Canada, Ministère d'État, Sciences et technologie Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 15.

En guise de résumé, rappelons que le gouvernement fédéral a investi sur l'ensemble du territoire canadien en 1979-1980 près de 365 $ millions dans le prolongement de l'exercice de ses propres compétences soit, 27 $ millions pour la formation des détenus, 113 $ millions pour l'instruction des membres des forces armées et de leurs enfants et 224 $ millions pour l'éducation des Indiens et des Inuit (voir tableau 44). Dans le cas de l'enseignement postsecondaire, des langues officielles, de la recherche universitaire, des prêts aux étudiants et de la formation professionnelle des adultes, les dépenses fédérales seraient de l'ordre de 2,7 $ milliards en 1979-1980. C'est donc dire que ce dernier prend une part très active dans le domaine de l'éducation. En fait, de par son pouvoir de dépenser surtout et des divers mécanismes de financement qu'il utilise, le gouvernement du Canada s'assure une mainmise importante dans le champ de juridiction des provinces. Les versements conditionnels versés aux provinces en vertu d'ententes fédérales-provinciales, et tout particulièrement les subventions directes aux particuliers, aux groupes et aux entreprises, permettent au gouvernement fédéral d'imposer ses propres orientations, de modifier les projets et les priorités des provinces, bref d'exercer un contrôle déterminant dans les pouvoirs provinciaux, notamment dans le domaine de l'éducation.

Tableau 45
Nombre de stagiaires inscrits dans les programmes de formation de la main-d'oeuvre canadienne au Québec en 1979-1980

Formation à temps plein en institution	
Formation professionnelle	17 413
Cours de langue	4 410
Cours préparatoires à la formation professionnelle	9 406
Formation préparatoire à l'emploi	859
Cours d'apprentissage	789
Sous-total	**32 877**
Formation à temps partiel en institution	42 355
Formation en industrie	21 122
Total	**96 354**

Source : Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 24.

B) L'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes

En vertu de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes, le gouvernement fédéral a dépensé, au Québec, 188 629 186 $ pour la formation de 96 354 stagiaires en 1979-1980 (voir tableaux 45, 46, 47). L'achat de cours en institution et les différents frais administratifs reliés à la gestion des programmes représentaient 59% de ce montant et l'ensemble des allocations versées aux stagiaires, 29%. Quant à la formation en industrie de la main-d'oeuvre canadienne (P.F.I.M.C.), les entreprises ont reçu 21,9 $ millions, soit 12% des dépenses fédérales. Enfin, environ 22 730 $ ont été alloués au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre du Québec pour implanter le programme de formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée (F.M.P.M.S.).

Tableau 46
Contributions fédérales pour la formation en industrie, la formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée et les allocations versées aux stagiaires québécois en 1979-1980

	$
Contribution au P.F.I.M.C.	21 906 105
Contribution au F.M.P.M.S.	22 733
Allocations (P.F.M.C.)	
Allocations de formation	18 698 772
Assurance-chômage	35 051 486
Allocation de déplacement	922 284
Sous-total	54 672 542
Total	**76 601 380**

Source : Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, 1980, p. 23.

Pour la présente année (1981-1982), l'achat de cours et les frais afférents à la gestion des trois programmes subventionnés, P.F.M.C., P.F.I.M.C. et F.M.P.M.S., correspondent à des dépenses de l'ordre de 137,5 $ millions pour la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, auquel montant s'ajoute 28,9 $ millions[1] pour la formation en industrie et dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre. Les trois ministères québécois impliqués dans cet accord, c'est-à-dire les ministères de l'Immigration, du Travail et de l'Éducation, reçoivent respectivement au cours de cette année, 7%, 13% et 80% des sommes octroyées par Ottawa au gouvernement du Québec.

Tableau 47
Sommes allouées par le gouvernement fédéral au gouvernement du Québec en vertu de l'entente sur la formation professionnelle des adultes (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Coûts directs			
M.E.Q.	47 390 306	55 040 600	62 006 915
M.I.Q.	5 062 500	5 908 500	6 064 800
Sous-total	**52 452 806**	**60 949 100**	**68 071 715**
Coûts variables			
M.E.Q.	39 219 000	41 355 900	45 780 985
M.I.Q.	3 300 000	3 300 000	3 503 300
M.T.M.O.S.R. (C.F.P.)	13 300 000	13 450 000	14 800 000
Sous-total	**55 819 000**	**58 105 900**	**64 084 285**
Frais d'administration (formation en institution)			
M.T.M.O.S.R.	1 196 000	1 290 000	1 420 000
Frais d'administration (P.F.I.M.C. et F.M.P.M.S.)[1]			
M.E.Q.	756 000	831 600	1 633 740
M.T.M.O.S.R.	1 804 000	1 980 000	2 241 860
Sous-total	**2 560 000**	**2 811 600**	**3 875 600**
Total	**112 027 806**[2]	**123 156 600**[3]	**137 451 600**[4]

(1) Les frais d'administration reliés au programme F.M.P.M.S. sont présents seulement en 1981-1982.

(2) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 131.

(3) Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes, Annexe B-1, année financière 1980-1981.

(4) Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes, Annexe B-1, année financière 1981-1982.

Selon les termes de l'accord, le Québec a le contrôle des contenus dispensés alors que le gouvernement du Canada se garde la responsabilité de la sélection des stagiaires, fixe le taux des allocations et signe les contrats avec les entreprises. À ces responsabilités viennent se greffer des mécanismes opérationnels très complexes dans le but d'administrer « conjointement » les programmes subventionnés, d'évaluer les besoins et de distribuer les fonds. Or, comme le souligne l'Institut canadien d'éducation des adultes, *la législation et les structures organisationnelles font que le P.F.M.C. est sous contrôle essentiellement fédéral... même si cette réalité est souvent cachée par la multitude d'instances et d'organismes impliqués dans la gestion du programme.*

Plus particulièrement, on retrouve sous l'appellation P.F.M.C. quatre types de programmes dont la formation professionnelle à temps plein, la formation professionnelle à temps partiel, le programme pour apprentis et la formation générale à temps plein. Pour être admis à ces programmes de niveau secondaire ou collégial, les individus doivent avoir quitté l'école depuis au moins un an après l'âge normal de scolarité qui est de 16 ans au Québec. Dans le cas des formations professionnelle et générale à temps plein, les fonctionnaires des centres d'emploi du Canada sélectionnent principalement les travailleurs et les travailleuses sans emploi qui désirent suivre des cours parmi ceux qui sont financés par Ottawa.

La formation professionnelle à temps partiel subventionnée par la C.E.I.C. vise surtout les travailleurs et les travailleuses déjà en emploi ou les chômeurs entre deux emplois qui désirent se perfectionner dans le cadre de leur occupation ou qui veulent acquérir des connaissances connexes à leur profil professionnel. Sont exclus de ce programme tous les employés dont le salaire émane des trésors fédéral, provincial et municipal (fonctionnaires, membres des forces armées, professeurs à temps plein, employés des sociétés d'État, etc.), les jeunes sans expérience de travail et les personnes qui veulent réintégrer les marchés de travail.

Quant au programme de formation pour les apprentis, il est offert spécifiquement aux candidats reconnus comme apprentis dont l'exercice des métiers est régi par des règlements ou des décrets promulgués par le gouvernement du Québec. Pour être admis, soit à temps partiel, soit à temps plein, les individus devront être âgés d'au moins 16 ans, détenir une scolarité suffisante et posséder une garantie d'emploi d'un employeur ou un permis de travail conditionnel. Bien que les commissions de formation professionnelle (C.F.P.) contrôlent les inscriptions des apprentis en vertu des règlements relatifs à la formation et à la qualification professionnelle de la main-d'oeuvre, les centres d'emploi du Canada peuvent prendre l'initiative d'inscrire des candidats qui n'ont pas de carnet d'apprenti.

Le programme de formation générale à temps plein, de niveau secondaire essentiellement, couvre les cours préparatoires à la formation professionnelle, la formation préparatoire à l'emploi et les cours de langue. Dans le premier cas, l'objectif poursuivi est le recyclage de la main-d'oeuvre afin de permettre aux adultes d'obtenir un emploi, d'améliorer leurs conditions d'emploi ou d'acquérir les « prérequis » nécessaires à certains cours professionnels de niveau secondaire ou de niveau collégial. Seuls(es) ceux et celles qui ont quitté l'école depuis au moins trois ans et qui ont besoin de formation pour les enseignements autres que ceux de base et de présecondaire, peuvent avoir accès aux cours préparatoires à la formation professionnelle. Quant à la formation préparatoire à l'emploi, c'est un programme spécifique de formation pour les adultes ayant des difficultés personnelles d'intégration aux marchés du travail. Il n'y a pas de critères d'admission pré-établis, bien que l'équipe technique fédérale-provinciale distribue, en

fonction des informations obtenues par les instances régionales, le volume de jours-élèves autorisé entre les différentes commissions scolaires. Enfin, les cours de langue seconde financés dans le cadre du P.F.M.C. (autres que ceux gérés par le ministère de l'Immigration du Québec) sont des cours intensifs (15 heures et plus par semaine) dispensés par les commissions scolaires qui doivent permettre aux adultes d'acquérir les habiletés linguistiques nécessaires à la communication verbale et écrite.

Pour l'ensemble des sous-programmes du P.F.M.C., le gouvernement fédéral a dépensé, au titre d'achat de cours dans les établissements scolaires québécois (coûts directs), environ 40 392 000 $ pour la formation à temps plein et 5 413 500 $ pour la formation à temps partiel en 1979-1980. Au total, ces sommes ont permis de réaliser un volume d'activités de l'ordre de 3 595 600 jours-élèves. Si on ajoute à ce montant, les fonds octroyés au ministère de l'Immigration pour les cours de langue des centres d'orientation et d'information pour les immigrants, la contribution fédérale s'élève à 50 908 000 $ et totalise un volume d'activité de 4 003 800 jours-élèves[illegible].

Tableau 48
Taux hebdomadaire des allocations de formation selon la catégorie des stagiaires (1981-1982)

Catégories d'adultes pour fins d'allocation	Allocation hebdomadaire $
Sans aucune personne à sa charge et à qui l'allocation de base a été allouée (adulte qui, au moment de l'inscription à un cours de formation professionnelle, réside dans une famille soutenue par son père, sa mère ou son conjoint)	25
Sans aucune personne à sa charge et à qui l'allocation régulière a été allouée	70
N'ayant qu'une personne à sa charge	90
N'ayant que deux personnes à sa charge	105
N'ayant que trois personnes à sa charge	120
N'ayant que quatre personnes à sa charge	135

Source : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Procédures administratives et renseignements pédagogiques à l'usage des commissions scolaires et régionales*, Cahier II, 1981-1982, p. 2.05.12.

Les candidats éligibles aux programmes de formation à temps plein peuvent recevoir une allocation de formation durant la période de leurs études et certains peuvent bénéficier d'allocations de déplacement ou de séjour hors foyer si leur lieu de résidence est très éloigné des institutions d'enseignement. Seule la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada détermine l'admissibilité des adultes aux allocations qu'elle verse, soit sous forme d'allocations de formation, soit sous forme de prestations d'assurance-chômage.

Depuis 1978, un stagiaire en chômage n'a droit qu'aux prestations d'assurance-chômage et un stagiaire non éligible à ces prestations n'a droit qu'aux allocations de formation, peu importe si l'un ou l'autre des montants est plus élevé que la somme reçue. Bien qu'il s'agisse, dans les deux cas, d'adultes inscrits à temps plein au programme P.F.M.C., on utilise deux types d'allocation dont les méthodes de calcul sont très différentes. Les prestations d'assurance-chômage sont fonction du salaire personnel antérieur et les critères d'admission fluctuent selon le taux de chômage régional. Les allocations de formation sont basées sur le statut des candidats et aucun aspect régional tel que l'écart du coût de la vie n'intervient dans la détermination des montants octroyés. Ainsi, un étudiant à temps plein pourra recevoir en 1981-1982, 60% de son salaire antérieur jusqu'à concurrence de 189 $ par semaine à titre de prestataire d'assurance-chômage alors qu'un autre étudiant se verra allouer au minimum 25 $ par semaine et au plus 135 $ par semaine selon son statut. S'ils résident chez leurs parents ou avec leur conjoint et qu'ils n'ont aucune personne à charge, les candidats recevront une allocation hebdomadaire de 25 $ et s'ils ont quatre personnes à charge ou plus, le maximum possible est de 135,00 $ par semaine (voir tableau 48).

Non seulement ces allocations sont nettement insuffisantes dans beaucoup de cas mais en plus, elles sont incohérentes et discriminantes. Elles pénalisent les personnes qui veulent retourner sur les marchés du travail et tous ceux et celles qui ne peuvent obtenir des prestations d'assurance-chômage puisque dans ce cas, le revenu familial intervient dans le calcul des montants alloués. Par ailleurs, les gens dans les régions éloignées qui font face à un coût de la vie supérieur à celui des grands centres urbains sont d'autant plus pénalisés puisque les allocations ou les prestations ne tiennent pas compte de ce facteur et que les allocations de déplacement sont largement insuffisantes pour couvrir les dépenses. Mentionnons enfin qu'aucun montant n'est octroyé au titre de frais de garde des enfants par le gouvernement fédéral, ce qui accentue encore davantage les aspects insuffisants, incohérents et discriminants des allocations versées aux stagiaires en formation.

En plus de l'achat de cours en institution, le gouvernement fédéral accorde des remboursements aux employeurs qui offrent des cours de formation dans le cadre de ses programmes de formation en industrie de la main-d'oeuvre canadienne (P.F.I.M.C.) et de formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée (F.M.P.M.S.).

Lancé en 1974, le P.F.I.M.C. a pour buts de remédier au problème de pénurie de main-d'oeuvre spécialisée, de prévenir les licenciements attribuables aux changements technologiques, d'augmenter les possibilités d'emploi pour les chômeurs qui ne disposent pas de toutes les compétences requises à l'exercice d'une tâche et enfin, d'encourager les employeurs à engager et à former certaines clientèles cibles. Les entreprises éligibles [illegible] à ce programme doivent faire approuver leur plan de formation, qui est d'au moins 30 heures et d'au plus 52 semaines, par le centre de main-d'oeuvre du Québec avant de pouvoir bénéficier de l'assistance financière de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada. Celle-ci assume les coûts directs de la formation en dehors du cadre de travail comme le salaire des instructeurs, la location des locaux et le matériel didactique. Elle rembourse également aux employeurs une partie des salaires des stagiaires selon l'échelle de priorités qu'elle a établie. En 1980-1981 [illegible], la proportion des salaires subventionnée s'élevait à 85% dans le cas des clients spéciaux, à 75% pour les femmes dans des professions dites non traditionnelles, à 60% pour les chômeurs ou pour les personnes qui risquent de perdre leur emploi et enfin, à 40% dans le cas des stagiaires qui sont déjà à l'emploi de l'entreprise.

La C.E.I.C. a versé, au cours de l'année financière 1979-1980, 95 784 140 $ aux entreprises canadiennes pour couvrir 42 094 ententes sur la formation en industrie de 83 334 stagiaires à travers le Canada [illegible]. Au Québec, 8 797 projets de formation ont été conclus avec 6 527 entreprises pour la formation de 25 598 stagiaires dont 34% étaient sans emploi avant de suivre des cours et 61% étaient déjà à l'emploi d'une entreprise [illegible]. Les fonds octroyés aux entreprises du Québec s'élevaient, pour cette même année, à 21 096 105 $, alors que le gouvernement du Québec recevait, quant à lui, 2 560 000 $ pour les frais inhérents à la gestion de ce programme, dont 1 804 000 $ allaient au ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre et 756 000 $ au ministère de l'Éducation (voir tableaux 5 et 6). Ce dernier, via la D.G.E.A., délègue aux commissions scolaires et au collège impliqués, certaines responsabilités à l'égard de la programmation des activités, de la supervision pédagogique et de la reconnaissance des apprentissages.

Adopté en 1979 par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, le programme de formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée (F.M.P.M.S.) est soumis depuis 1981-1982, aux mêmes mécanismes de coordination et de contrôle qui prévalent dans le cas du P.F.I.M.C. en vertu de l'accord fédéral-provincial sur la formation professionnelle. Il a pour but *d'encourager les employeurs à entreprendre et maintenir des activités de formation dans les métiers spécialisés ou professions similaires hautement spécialisées de cols bleus qui souffrent de pénurie chronique au Canada à cause du manque de développement national de compétences pour répondre aux besoins de l'industrie* [illegible]. À la différence du P.F.I.M.C., le programme F.M.P.M.S. est axé sur les besoins dans des secteurs spécifiquement identifiés où l'offre de main-d'oeuvre est insuffisante à la demande et où l'acquisition de compétence nécessite une formation en industrie de quatre ans en général mais jamais moins que deux ans. Dans ce cas, la C.E.I.C. financera 50% du temps nécessaire pour atteindre l'objectif professionnel visé par l'employeur, c'est-à-dire un minimum de 52 semaines et un maximum de 104 semaines. La participation financière d'Ottawa couvre 60% des salaires des stagiaires jusqu'à concurrence de 185 $ par semaine et assume le matériel didactique, les locaux et le

salaire des instructeurs jusqu'à un financement maximum possible de 500 000 $ par employeur pour chaque année financière. Les crédits disponibles alloués aux entreprises du Québec par le gouvernement fédéral s'élèvent à 6 600 000 $ en 1981-1982 pour ce programme de formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée.

En bref, le gouvernement fédéral a investi au Québec près de 190 $ millions en 1979-1980 uniquement dans le cadre de l'Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes. Le gouvernement du Québec a alloué, quant à lui, 75 $ millions en éducation des adultes (budgets D.G.E.A. et D.G.E.C.) au cours de cette même année, soit deux fois et demie de moins que les contributions fédérales. ***Or, non seulement le gouvernement fédéral détient le monopole financier, mais en plus il subordonne les activités de formation à des mécanismes de collaboration compliqués, à des règles budgétaires précises, à certains types de formation, à des stagiaires sélectionnés selon ses propres critères et à tellement d'autres contraintes que tout compte fait, l'autonomie de la province est extrêmement restreinte dans le domaine de l'éducation des adultes.***

6.3.1.2 Les ressources affectées en éducation des adultes par les ministères québécois

Tous les ministères québécois sont susceptibles d'intervenir directement ou indirectement dans le domaine de l'éducation des adultes. Que ce soit à titre de prévention, de développement, de réadaptation ou même d'information, l'éducation peut être, en fait, présente dans toutes les sphères d'intervention des différents ministères. Pour ne citer que quelques exemples, mentionnons la formation des travailleurs en emploi dans les usines de filtration et d'épuration des eaux, financée par le ministère de l'Environnement, le programme de perfectionnement des dirigeants et des professionnels des petites et moyennes entreprises du ministère de l'Industrie et du Commerce et la formation des mineurs pour le sauvetage en cas de désastres miniers du ministère des Richesses naturelles. Mais trois ministères retiennent tout particulièrement notre attention dans cette section, à savoir le ministère de l'Immigration, le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et le ministère de l'Éducation. Ces derniers, directement impliqués en vertu de l'entente fédérale-provinciale sur la formation professionnelle des adultes, poursuivent une mission clairement définie en regard de l'éducation des adultes et constituent les principaux ministères dans ce domaine d'intervention. Il ne faudrait pas croire cependant que les interventions des autres ministères dans le développement de l'éducation des adultes sont négligeables et que les ressources allouées sont dérisoires, comme nous le verrons un peu plus loin dans ce chapitre.

A) Le ministère de l'Immigration du Québec

Créé en 1968, le ministère de l'Immigration du Québec a comme principale mission de favoriser l'intégration harmonieuse des immigrants(es) à la collectivité québécoise en leur permettant, entre autres, d'acquérir le mode de communication de la majorité et une connaissance générale des us et coutumes de la société. Pour répondre à cet objectif, le ministère de l'Immigration, grâce à ses centres d'orientation et de formation des immigrants (C.O.F.I.), offre des cours de langue française et organise diverses activités à caractère socioculturel afin de faciliter le rapprochement entre les immigrants(es) et les Québécois(es). En 1979-1980, la Direction de la formation de ce ministère supervisait 10 C.O.F.I. et comptait 205 personnes à son emploi dont 9 cadres, 25 professionnels, 130 enseignants et 41 employés de bureau, techniciens ou autres.

Au cours de l'année financière 1979-1980, le ministère de l'Immigration du Québec a dépensé plus de la moitié (56%) de son budget pour la formation des immigrants(es), soit 11 247 500 $. Le gouvernement du Canada contribue dans une proportion de 80% à cette activité et ce, en vertu des trois ententes fédérales-provinciales. Dans le cadre de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes notamment, le gouvernement fédéral a versé 8 362 500 $ au ministère de l'Immigration. Les stagiaires, préalablement sélectionnés par un agent de main-d'oeuvre fédéral, suivent des cours de français à temps plein dans les C.O.F.I. à raison de six heures par jour, cinq jours par semaine pendant trente semaines et reçoivent des allocations de formation de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada. Seul(es) ceux et celles qui désirent retourner sur les marchés du travail sont admissibles au programme fédéral de formation linguistique. Ainsi, dans le but d'élargir l'accès aux C.O.F.I. et de permettre aux immigrants(es) ne pouvant intégrer immédiatement les marchés du travail d'apprendre quand même le français, le gouvernement du Québec instaurait, en janvier 1979, son propre programme de formation linguistique. À ce titre, il sélectionne les stagiaires, assume les coûts afférents au programme et octroie des allocations à ceux et celles qui ne sont pas admissibles au programme fédéral. En 1979-1980, le Québec a versé environ 1 315 300 $ en allocations de formation pour les stagiaires exclus de l'entente fédérale-provinciale en matière de formation professionnelle des adultes. Et, au total, ils étaient 3 254 immigrants(es), cette même année, à bénéficier à temps plein des cours de français dispensés par les C.O.F.I.

En plus de cet accord qui régit la formation linguistique à temps plein, le gouvernement fédéral contribue à acquitter les frais d'enseignement pour la préparation à la citoyenneté des immigrants(es) adultes dans une proportion de 50% et à rembourser les dépenses effectuées pour l'achat des manuels de langue. Les sommes allouées par Ottawa s'élevaient respectivement à 600 000 $ et à 65 000 $ en 1979-1980. Pour offrir des cours de langue française et d'initiation à la vie québécoise dans le cadre de ces ententes, le ministère de l'Immigration du Québec a eu recours, pendant cette année, aux services d'éducation des adultes de 17 commissions scolaires et à son réseau de C.O.F.I. Environ 4 950 immigrants(es) étaient inscrits dans les commissions scolaires formant ainsi 248 groupes, alors que les C.O.F.I. recueillaient 8 065 inscriptions dont 2 460 pour des cours à temps partiel (123 groupes), 1 321 pour des cours intensifs de jour (97 groupes) et 4 284 pour des cours de formation dits sur mesure et ayant lieu durant les fins de semaine (311 groupes).

En résumé, le ministère de l'Immigration du Québec a dépensé 11 247 500 $ pour offrir des cours de langue française et d'initiation à la vie québécoise aux immigrants. De ce montant, 9 027 500 $ originent d'Ottawa, ce qui représente plus de 80% du budget consacré à la formation des immigrants par le ministère de l'Immigration.

B) Le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu du Québec

L'application de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle est sous la responsabilité du ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.T.M.O.S.R.). Les rôles qui lui sont dévolus en vertu de cette entente consistent principalement :

- à assurer la coordination interministérielle ;
- à négocier auprès de la Commission de l'emploi et de l'immigration les positions des ministères et organismes provinciaux touchés par l'Accord Canada-Québec ;

- à assurer le suivi des activités du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Immigration du Québec concernant la réalisation du plan de formation ;
- à voir à la coordination et au soutien des activités des instances régionales de la Direction générale de la main-d'oeuvre du Québec.

Pour réaliser ces objectifs, diverses instances du M.T.M.O.S.R. interviennent, à savoir : la Direction de la formation professionnelle, qui est une composante de la Direction générale de la main-d'oeuvre, 11 directions régionales de la main-d'oeuvre, qui parrainent 63 bureaux locaux (les centres de main-d'oeuvre du Québec), et 11 commissions de formation professionnelle. À l'intérieur de cette structure, la responsabilité de la formation en industrie incombe aux directions régionales de la main-d'oeuvre qui sont chargées d'assister les employeurs dans l'élaboration de leurs projets de formation, de recommander à la C.E.I.C. le financement requis à leur réalisation et enfin d'assurer le suivi de la formation. Quant aux activités reliées à la formation en institution, elles relèvent des commissions de formation professionnelle qui sont responsables de leur coordination sur le plan régional. Toutefois, c'est une équipe technique du comité mixte fédéral-provincial sur l'évaluation des besoins de main-d'oeuvre qui définit le plan de formation en institution. Cette équipe répartit le nombre de places disponibles par région administrative, par niveau d'enseignement, par institution scolaire et par titre de cours. En somme, on retrouve ici une structure compliquée, très lourde administrativement et dont les mécanismes de coordination ne sont pas des plus évidents et des plus efficaces.

La Direction de la formation professionnelle disposait, en 1979-1980, d'un budget de l'ordre de 15 890 700 $ pour réaliser son mandat et plus de 110 personnes étaient à son emploi. Seul un montant de 180 000 $ était affecté au programme québécois de formation en industrie, le reste du budget étant essentiellement composé de fonds fédéraux.

De ce 15 millions, 13 300 000 $ étaient alloués aux commissions de formation professionnelle dans lesquelles travaillaient 364 personnes en 1979-1980. Leurs fonctions consistent principalement à informer le public sur les cours financés par le gouvernement fédéral et à assurer aux adultes en quête de formation les services dits de « préformation » tels que le classement des candidats, l'orientation et l'information scolaire, activités qui sont, par ailleurs, déjà présentes dans les services d'éducation des adultes des institutions scolaires. En plus de remplir ces différents rôles, les commissions de formation professionnelle doivent également, par leur service d'évaluation postformation, mesurer et analyser le degré d'atteinte des objectifs poursuivis dans les différents programmes de formation professionnelle.

En résumé, le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu constitue le principal gestionnaire de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes et c'est par le biais de mécanismes relativement complexes qu'il assure la mise en oeuvre de cet accord. Quant aux fonds dont il dispose pour la formation des travailleurs et des travailleuses, ils proviennent essentiellement du gouvernement fédéral. Seul un maigre 180 000 $ était affecté par ce ministère en 1979-1980 à la formation en industrie de la main-d'oeuvre québécoise, comparativement à 21 906 105 $ octroyés par Ottawa pour la formation des travailleurs et des travailleuses dans les industries du Québec.

C) Le ministère de l'Éducation du Québec

Selon les informations recueillies dans le *Budget 1981-1982* du gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation affecte 138 600 000 $ au secteur « formation des adultes », soit 2,4% de son budget qui est de l'ordre de 5,8 $ milliards (voir tableau 49). Si on impute à ce montant la contribution du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle, c'est-à-dire 109 421 640 $[illegible], les fonds octroyés à l'éducation des adultes ne s'élèvent plus qu'à 0,5% du budget de ce ministère. Or, comparativement aux chiffres de l'année précédente, les dépenses autorisées par le gouvernement du Québec pour ce secteur d'activités ont chuté de 8 231 000 $, alors que déjà la participation québécoise en éducation des adultes représentait moins de 1% du budget du ministère de l'Éducation au cours de 1980-1981.

Les montants que nous venons de décrire correspondent essentiellement aux ressources disponibles pour des fins de subventions de la Direction générale de l'éducation des adultes. Le ministère de l'Éducation alloue également d'autres fonds à l'éducation des adultes, mais ils n'apparaissent pas dans le livre du budget ou des états financiers du gouvernement puisqu'ils sont octroyés par d'autres instances de ce ministère dont la mission principale n'est pas spécifiquement l'éducation des adultes. En fait, cinq directions et un service sont impliquées directement ou indirectement dans ce secteur d'activité : la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.); la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.); la Direction générale de l'enseignement supérieur (D.G.E.S.); la Direction générale de l'aide financière aux étudiants qui accorde un soutien financier aux étudiants ayant, entre autres, quitté le système scolaire depuis plus de deux ans; le Service général de l'enseignement privé, qui finance l'éducation des adultes dans les collèges d'enseignement privé; la Direction des cours par correspondance, qui offre des cours de niveaux secondaire et collégial aux adultes. Nous décrivons donc, dans la présente section, les ressources financières et humaines dont disposent ces directions et ce service. Dans la section suivante, nous présenterons d'une façon plus détaillée les ressources et le mode d'attribution des subventions spécifiques à chacun des niveaux d'enseignement, ainsi que les règles de fonctionnement du système des prêts et bourses aux étudiants du ministère de l'Éducation.

a) La Direction générale de l'éducation des adultes

La Direction générale de l'éducation des adultes est la principale responsable de la gestion et du développement de l'Éducation des adultes du ministère de l'Éducation. Elle administre les fonds fédéraux pour la formation en institution et coordonne les diverses politiques en éducation des adultes. Le budget pour des fins de subventions dont elle disposait (voir tableau 50) était de l'ordre de 137 552 670 $ en 1979-1980 et de ce montant, 87 365 300 $ provenaient de la C.E.I.C.[illegible], soit 64%. En 1980-1981, ce même budget s'élevait à 148 615 400 $, soit 11 062 730 $ de plus que l'année précédente. La contribution fédérale se maintient par ailleurs à 65% des subventions versées par la D.G.E.A. Après un apport supplémentaire de 5 $ millions en mai 1981, le budget disponible aux fins de subventions s'élève à 139 226 600 $ en 1981-1982, ce qui représente 9 388 800 $ de moins qu'en 1980-1981. Déjà largement tributaire de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes, la D.G.E.A. dispose maintenant d'un budget composé à 79% de fonds fédéraux. Ces dernières restrictions budgétaires affectent considérablement, il va sans dire, le développement de l'éducation des adultes, comme nous le verrons un peu plus loin dans ce chapitre.

Tableau 49
Budget du ministère de l'Éducation du Québec pour les années financières 1979-1980, 1980-1981, 1981-1982

Programmes	**1979-1980** $	**1980-1981** $	**1981-1982** $
Secteur : Administration et services			
Administration générale	51 436 700	59 698 300	56 524 800
Administration des réseaux	37 653 500	44 157 700	48 082 400
Aide financière aux étudiants	98 163 900	109 458 500	114 024 000
Secteur : Enseignement			
Enseignement primaire et secondaire public	2 131 398 700	3 071 479 900	3 606 183 600
Enseignement collégial public	510 328 500	599 261 500	697 404 800
Enseignement universitaire	732 015 300	795 686 900	857 098 000
Formation des adultes	124 159 300	146 831 100	138 600 000
Enseignement privé	169 407 000	202 677 900	217 992 700
Fonds pour la formation de chercheurs et d'action concertée	—	—	24 397 200
Secteur : Sports et jeunesse			
Promotion de sport	21 460 700	—	—
Secteur : Loisirs et récréation de plein air			
Développement des loisirs	48 159 800	—	—
Secteur : Gestion juridique du cadre socio-économique			
Organisation et réglementation des professeurs	2 105 000	2 354 500	2 412 100
Secteur : Lettres et biens culturels			
Charte de la langue française	—	—	19 431 200
Total	**3 926 288 400** (1)	**5 03[illegible] 606 300** (2)	**5 782 150 800** (3)

(1) Gouvernement du Québec, Conseil du Trésor, *Budget 1979-1980*, Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1980, Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1980, p. 11-1 et 11-2.

(2) *Id.*, *Budget 1980-1981*, Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1981, Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1980, p. 11-1.

(3) *Id.*, *Budget 1981-1982*, Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1981, Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1981, p. 11-1 et 11-2.

Tableau 50
Subventions allouées par la Direction générale de l'éducation des adultes selon le réseau (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Commissions scolaires	109 143 706	117 875 175	108 678 537
C.E.G.E.P.	22 545 147	24 336 798	23 505 663
Institutions spécialisées	2 201 819	2 558 327	2 947 300
O.V.E.P.	2 862 000	3 005 100	3 255 100
Syndicat	800 000	840 000	840 000
Total	**137 552 672** (1)	**148 615 400** (2)	**139 226 600** (3)

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id.*, *1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) *Id.*, *1981-1982 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 24 septembre 1981.

Tableau 51
Budget de fonctionnement et effectifs de la Direction générale de l'éducation des adultes (1979-1980, 1980-1981)

	1979-1980	1980-1981*
Budget :		
Direction et secrétariat	1 693 100	1 837 300
Recherche et développement	786 100	876 300
Direction de la formation professionnelle	2 176 800	2 331 600
Direction de la formation générale et socioculturelle	846 500	892 000
Direction de la gestion et du financement	544 400	590 500
Total	**6 046 900 $**	**6 527 700 $**
Effectifs :		
Cadres	11	10
Professionnels	96	95
Fonctionnaires	92	82
Total	**199**	**187**

* Prévisions

Source : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 105.

Parmi les organismes ayant reçu des subventions de la Direction générale de l'éducation des adultes, on dénombrait, en 1980-1981, 76 commissions scolaires, 46 cégeps, 5 institutions spécialisées, 514 organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) et 5 centrales syndicales. Pour chacun de ces réseaux, les fonds disponibles représentaient respectivement 79,3%, 16,4%, 1,7%, 2,0% et 0,6% pour cette même année. Seuls les groupes populaires et les syndicats sont financés à même le budget québécois dont dispose la D.G.E.A., les autres organismes étant subventionnés en tout ou en partie par des fonds fédéraux.

Pour réaliser le mandat qui lui est assigné, la D.G.E.A. comptait à son service 187 personnes et disposait d'un budget de fonctionnement de l'ordre de 6 527 700 $ en 1980-1981 (voir tableau 51). Comparativement à l'année financière 1979-1980, où le nombre de personnes s'élevait à 199 et le budget à 6 046 900 $, il s'agit donc d'une réduction de personnel de 6% et d'une augmentation de budget de 8%.

b) La Direction générale de l'enseignement collégial

La gestion de l'enseignement collégial public est assurée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation. Deux types d'enseignement sont financés par cette direction : l'enseignement dit régulier, qui s'adresse aux jeunes au sortir de l'école secondaire, et l'enseignement aux adultes, qui s'adresse aux personnes ayant quitté le réseau scolaire depuis au moins un an. Le budget permettant de financer ces deux activités s'élevait à 510 328 500 $ en 1979-1980 et à 599 261 500 $ en 1980-1981 (voir tableau 52). De ce montant, 18 948 400 $ et 20 295 100 $ respectivement étaient attribués à l'éducation des adultes, soit environ 3,7% et 3,4% de l'ensemble des fonds octroyés aux collèges publics d'enseignement général et professionnel. Au cours de l'année financière 1981-1982, les sommes affectées à l'éducation des adultes par la D.G.E.C. s'estompent de 14% comparativement à l'année précédente, alors que le budget global de l'enseignement régulier augmente de 17%.

Tableau 52

Budget alloué par la Direction générale de l'enseignement collégial aux collèges publics d'enseignement général et professionnel (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Éducation des adultes[1]	18 948 400*	20 295 100	17 405 300
Enseignement dit régulier**	491 380 100	578 966 400	679 999 500
Total	**510 328 500**[2]	**599 261 500**[3]	**697 404 800**[4]

* Donnée approximative.

** Ces chiffres ont été calculés en soustrayant du total la part allouée à l'éducation des adultes.

(1) Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement collégial. *Programme budgétaire 1981-1982 des collèges d'enseignement général et professionnel*, 25 mars 1981, p. 4.

(2) Gouvernement du Québec. Conseil du Trésor. *Budget 1979-1980*. Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1980. Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1980, p. 11-13.

(3) *Id.*, *Budget 1980-1981*. Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1981. Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1981, p. 11.

(4) *Id.*, *Budget 1981-1982*. Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1982. Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1982, p. 11-13.

Pour pourvoir aux différentes tâches administratives qui incombent à la Direction générale de l'enseignement collégial, celle-ci disposait d'un budget d'environ 3 289 200 $ en 1979-1980 et de 3 589 100 $ en 1980-1981, et comptait à son emploi 106 et 103 personnes respectivement pour chacune de ces années[illegible]. Une partie seulement des subventions accordées par la D.G.E.C. s'adresse à l'éducation des adultes; la totalité de ce personnel et de ce budget ne peut donc être comptabilisée au titre des ressources en éducation des adultes. À défaut de données précises sur le sujet, nous avons appliqué au personnel et au budget de la D.G.E.C. la quote-part des subventions versées à l'éducation des adultes, c'est-à-dire moins de 4%. Ainsi, parmi les personnes qui travaillent pour cette direction, 4 pourraient être dénombrées comme ressources humaines affectées à l'éducation des adultes. En utilisant la même méthode de calcul, nous pouvons évaluer à environ 122 130 $ en 1979-1980 et à 121 550 $ en 1980-1981 les dépenses administratives attribuées à l'éducation des adultes par la Direction générale de l'enseignement collégial.

c) La Direction générale de l'enseignement supérieur

Dans le but de promouvoir l'enseignement et la recherche universitaire, la Direction générale de l'enseignement supérieur contribue au financement des universités du Québec. Pour l'année financière 1979-1980, les crédits disponibles pour le réseau universitaire étaient de l'ordre de 732 015 300 $ et de 795 686 900 $ en 1980-1981[illegible]. Les subventions attribuées pour les dépenses de fonctionnement des universités s'élevaient, quant à elles, à 672 002 300 $ en 1979-1980 et à 763 572 800 $ en 1980-1981[illegible].

Si l'éducation des adultes est présente, à des degrés divers, dans chacune des universités, il est très difficile, par contre, d'évaluer la proportion des ressources financières qui est spécifiquement affectée à ce type d'activités par les institutions universitaires. Les subventions allouées par la D.G.E.S. se font sous la forme d'une enveloppe globale où chacune des universités répartit les montants accordés selon ses propres règles budgétaires et ses propres priorités. Or, comme les données financières ne sont pas regroupées en fonction des caractéristiques des étudiants et du type de formation suivie, ceci limite passablement toute forme d'estimation. Par ailleurs, les adultes

qui retournent aux études après une absence plus ou moins prolongée sont de plus en plus nombreux dans le réseau universitaire et nous pouvons donc croire que les sommes allouées à ces étudiants ne sont pas négligeables, comme nous le verrons un peu plus loin dans ce chapitre.

Mentionnons à titre d'information que la Direction générale de l'enseignement supérieur disposait, pour assurer ses tâches administratives, d'un budget de 2 767 100 $ en 1979-1980 et de 3 048 300 $ en 1980-1981. Parmi les personnes à l'emploi du ministère de l'Éducation, 98 travaillaient pour cette direction en 1979-1980, comparativement à 102 en 1980-1981.

d) Le Service général de l'enseignement privé

Au ministère de l'Éducation, l'administration des services aux établissements privés relève du Service général de l'enseignement privé. Ce service voit à l'application de la Loi de l'enseignement privé et verse des subventions pour soutenir financièrement les institutions scolaires privées des niveaux primaire, secondaire et collégial. Il octroie, selon le statut de l'institution, des fonds pour l'enseignement régulier mais également pour l'enseignement aux adultes. Seuls les collèges privés, cependant, reçoivent un financement pour les adultes inscrits à temps plein à leur programme de formation.

Selon les renseignements fournis par le Service général de l'enseignement privé, en 1979-1980 le gouvernement du Québec a alloué 692 $ par étudiant adulte inscrit à temps plein dans des collèges déclarés d'intérêt privé et 519 $ par étudiant adulte inscrit dans des collèges reconnus pour des fins de subventions. En 1980-1981, ces mêmes montants de base s'élevaient respectivement à 752 $ et à 564 $ par étudiant. Le nombre d'étudiants subventionnés s'élevait, quant à lui, à 627 dans les institutions déclarées d'intérêt public et à 39 dans le cas des institutions reconnues à des fins de subventions en 1979-1980, comparativement à 637 et à 109 étudiants adultes respectivement dans chacune de ces institutions en 1980-1981. À partir de ces données, nous pouvons donc évaluer à 454 125 $ en 1979-1980 et à 540 500 $ en 1980-1981, les subventions octroyées par le Service général de l'enseignement privé pour l'éducation des adultes. Ces sommes représentaient 1% environ de l'ensemble des subventions accordées au réseau privé de l'enseignement collégial qui étaient de l'ordre de 39 512 200 $ en 1979-1980 et de 46 117 500 $ en 1980-1981.

Le Service général de l'enseignement privé a versé au total, en 1979-1980, 168 173 000 $ à l'ensemble des institutions et disposait d'un budget de gestion de 595 400 $ permettant à 22 personnes d'être à son emploi. L'année suivante, le budget disponible pour des fins de subventions était de 202 677 900 $ et le budget de gestion de 627 000 $. Les subventions versées à l'éducation des adultes étant négligeables par rapport à l'ensemble de celles attribuées à l'enseignement privé, elles affectent donc très peu les coûts de gestion et les ressources humaines de ce service.

e) La Direction des cours par correspondance

La Direction des cours par correspondance, comme son nom l'indique, offre des cours par correspondance surtout aux adultes qui désirent obtenir une formation de niveau secondaire et quelques cours de niveau collégial.

Tableau 53
Budget de la Direction des cours par correspondance du ministère de l'Éducation et nombre d'étudiants inscrits au cours des années financières (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	Budget $	Nombre d'étudiants inscrits
1979-1980	631 400	11 000
1980-1981	871 600	12 000
1981-1982	1 199 400	

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction des cours par correspondance, décembre 1981.

En 1979-1980, le budget de la Direction des cours par correspondance était de l'ordre de 631 400 $ pour couvrir les dépenses salariales du personnel et les achats afférents au matériel didactique. En 1980-1981, les crédits disponibles étaient de 871 600 $ et en 1981-1982, de 1 199 400 $ (voir tableau 53). On dénombrait environ 11 000 étudiants adultes inscrits en 1979-1980 et mille de plus l'année suivante. Selon les informations recueillies par cette Direction, autant de femmes que d'hommes suivent des cours, ils sont âgés en moyenne de 34 ans, ils ont un niveau de scolarité qui varie entre 10 et 14 ans, et plus de 90% d'entre eux occupent un emploi.

f) La Direction générale de l'aide financière aux étudiants

La Direction générale de l'aide financière aux étudiants a pour mandat, entre autres, de faciliter l'accès aux études en fournissant un soutien financier aux étudiants qui en ont besoin, soit sous forme de prêts, soit sous forme de bourses d'étude. Cette direction de prêts et bourses octroie, plus précisément, une aide financière aux étudiants handicapés des niveaux primaire et secondaire, des prêts et bourses aux étudiants inscrits à temps plein dans les établissements d'enseignement collégial et universitaire, des bourses en techniques professionnelles collégiales pour inciter les étudiants à choisir certaines options et des bourses d'études aux étudiants étrangers. Des bourses d'excellence sont également attribuées au mérite, par voie de concours, à des étudiants universitaires. Jusqu'en 1981, les fonds disponibles pour ces bourses apparaissaient au budget de la Direction générale de l'aide financière aux étudiants (initialement le Service des prêts et bourses aux étudiants) et ce, bien que la gestion de ces bourses était sous la responsabilité de la Direction générale de l'enseignement supérieur. Depuis, les sommes disponibles à cette fin se retrouvent dans le fonds de la Formation de chercheurs et action concertée (F.C.A.C.) pour l'aide et le soutien à la recherche. Les données utilisées ici étant celles des années financières 1979-1980 et 1980-1981, nous décrirons donc les sommes versées aux étudiants en fonction de la structure administrative existante durant ces années.

Nous ne disposons pas de données précises nous permettant de présenter les dépenses effectuées par la Direction générale de l'aide financière pour les étudiants adultes. Dans le cas des bourses d'excellence, les informations disponibles ne nous permettent pas de distinguer les étudiants adultes des étudiants qui n'ont jamais quitté le système scolaire. Dans le cas des prêts et bourses reliés au revenu des individus, les données sont compilées en fonction du statut des étudiants à savoir, les étudiants dit indépendants et les étudiants dits dépendants. Les étudiants sont dits indépendants s'ils sont mariés, s'ils ont des enfants à charge, s'ils détiennent un diplôme de premier cycle universitaire ou s'ils ont été sur les marchés du travail pendant une période de deux ans. Ceux et celles qui ne répondent pas à ces critères, sont dits dépendants. Ainsi, utiliser les dépenses au titre des bourses et des prêts aux étudiants indépendants représentent une mesure très imparfaite pour évaluer le ressources affectées à l'éducation des adultes, tous ceux et celles qui reçoivent des bourses d'excellence ou qui sont dits indépendants n'étant pas nécessairement des personnes qui retournent sur les bancs de l'école après une absence d'au moins un an. Néanmoins, à titre d'information nous pouvons utiliser ces données pour nous faire une idée sur les ressources présentes en éducation des adultes, ressources qui seront par ailleurs surestimées compte tenu de ce qui précède.

En 1979-1980, l'ensemble des dépenses reliées aux prêts et bourses s'élevait à 98 469 800 $, les coûts de gestion étant exclus (voir tableau 54). Les bourses représentent un coût direct pour le ministère de l'Éducation, mais seuls les intérêts résultant des prêts dûment approuvés constituent une dépense pour celui-ci, le capital étant remboursé par les étudiants qui ont

terminé ou quitté leurs études à temps plein. Ainsi, pour évaluer les ressources présentes en éducation des adultes, il nous faut donc départager les dépenses du gouvernement selon qu'il s'agit de bourses ou de prêts. Un montant de 6 860 000 $ était octroyé en 1979-1980 pour les bourses d'excellence versées aux étudiants universitaires. Dans le cadre du système de prêts et bourses, une somme de 90 505 100 $ était allouée. De ce montant, 71 653 250 $ étaient versés en bourses dont 29 928 580 $ pour les étudiants des niveaux collégial et universitaire ayant un statut « indépendant »[illegible]. En soustrayant la contribution du gouvernement du Québec à l'égard des bourses, nous pouvons évaluer à 18 851 850 $ les dépenses imputables au remboursement des intérêts sur les prêts ou aux divers types de recouvrement. Comme 21 120 étudiants dits indépendants ont reçu un prêt au cours de 1979-1980 pour pallier leur manque de revenu, soit 29% de l'ensemble de ceux et celles qui ont bénéficié du système de prêts et bourses[illegible], nous pouvons donc estimer à 5 467 040 $ environ les ressources allouées aux étudiants indépendants[illegible]. Si nous additionnons maintenant l'ensemble de ces dépenses, à savoir 6 860 000 $ pour les bourses d'excellence de niveau universitaire, 29 928 580 $ pour les bourses dans le cadre du système de prêt et bourses (étudiants indépendants) et 5 467 040 $ pour les divers recouvrements sur les prêts des étudiants indépendants, nous obtenons un total de l'ordre de 42 255 620 $ environ. Ce montant, qui peut être considéré au titre des ressources existantes en éducation des adultes, représentait environ 43% de l'ensemble du budget des prêts et bourses du ministère de l'Éducation en 1979-1980. En appliquant ce dernier pourcentage aux dépenses de gestion de la Direction générale de l'aide financière aux étudiants, une somme de 1 199 010 $ serait attribuable à l'éducation des adultes, et environ 54 personnes travaillant pour cette direction pourrait être dénombrées au titre des ressources humaines.

Tableau 54
Budget* des prêts et bourses aux étudiants selon le niveau d'enseignement pour les années 1979-1980 et 1980-1981

	1979-1980 $	1980-1981** $
Bourses aux étudiants du niveau primaire et secondaire	279 700	281 200
Prêts et bourses aux étudiants du niveau collégial	46 349 900	49 414 500
Prêts et bourses au étudiants du niveau universitaire	44 155 200	50 553 600
Bourses d'excellence		
– Bourses de l'enseignement supérieur	6 860 000	8 134 200
– Bourses en techniques professionnelles	200 000	200 000
– Bourses aux étudiants étrangers	625 000	875 000
Sous-total	**98 469 800**	**109 458 500**
Gestion des prêts et bourses	2 794 100	3 270 800
Total	**101 263 900**	**112 729 300**
Personnel	126	128

* Incluant les intérêts sur les prêts et les remboursements aux établissements de crédit

** Prévisions

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 116 et 119.

Au cours de 1980-1981, la Direction générale de l'aide financière aux étudiant disposait d'un budget de 112 729 300 $, dont 3 270 800 $ pour la gestion. De cette somme, 8 134 200 $ étaient versés pour les bourses d'excellence de niveau universitaire et 88 308 700 $ pour les bourses dans le cadre du système de prêts et bourses. Près de 44% de ce dernier montant était affecté aux étudiants indépendants, soit 38 651 660 $. Quant aux recouvrements résultant des prêts accordés aux étudiants des niveaux collégial et universitaire, nous pouvons les estimer à 11 659 410 $, dont 3 614 420 $ environ seraient attribuables aux étudiants indépendants qui représentaient 31% de l'ensemble des individus ayant bénéficié d'un prêt en 1980-1981. Au total, les ressources possibles en éducation des adultes s'élèveraient à 50 400 280 $ approximativement, soit 46% des dépenses affectées aux prêts et bourses aux étudiants. En termes de coûts administratifs, les ressources financières imputables seraient de 1 504 570 $ environ et 59 personnes pourraient être comptées au titre de ressources humaines.

Comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, toutes les bourses d'excellence versées aux universitaires ne sont pas nécessairement allouées à des étudiants qui ont quitté le réseau scolaire pendant une période d'au moins un an. De même, tous les étudiants dits indépendants selon les critères du système de prêts et bourses ne peuvent être considérés comme des étudiants adultes au sens de la définition précédente. Pour ces raisons, les estimations relatives aux dépenses de la Direction générale de l'aide aux étudiants imputables à l'éducation des adultes demeurent largement tributaires des mesures utilisées. Les chiffres présentés doivent donc être lus prudemment puisqu'ils tendent à surestimer les ressources affectées à l'éducation des adultes.

Conclusion

Nous avons vu dans cette section que la Direction générale de l'éducation des adultes est l'unité responsable de l'éducation des adultes au ministère de l'Éducation. Toutefois, elle n'est pas seule à assumer la gestion de cette activité puisque d'autres instances interviennent financièrement en éducation des adultes. Il s'agit, entre autres, des Directions générales de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire, du Service général de l'enseignement privé, de la Direction des cours par correspondance et de la Direction générale de l'aide financière aux étudiants. Bien que la mission principale de ces directions et de ce service ne soit pas spécifiquement l'éducation des adultes, l'évaluation des ressources humaines et financières présentes dans ce domaine d'activité nous amène à déborder du cadre de la D.G.E.A. et à tenir compte de leurs interventions. Mais comme nous avons pu le constater, faire le bilan des ressources affectées à l'éducation des adultes par ces diverses instances du ministère de l'Éducation soulève certaines difficultés d'estimation, les données n'étant pas toujours disponibles ou compilées en fonction des renseignements dont nous avions besoin.

Faute d'informations précises, nous avons quand même tenté de cerner cette question dans le but d'illustrer les diverses sources possibles de financement de l'éducation des adultes à l'intérieur du ministère de l'Éducation, et afin d'obtenir un ordre de grandeur, très approximatif dans certains cas, sur les ressources allouées par ce ministère. Voici sous forme de résumé, les résultats auxquels nous sommes arrivés :

Tableau 55

	1979-1980		1980-1981	
	$	Effectifs	$	Effectifs
Direction générale de l'éducation des adultes				
subventions	137 552 670	—	148 615 400	—
gestion	6 046 900	199	6 527 700	187
Direction générale de l'enseignement collégial				
subventions	18 948 400	—	20 295 100	—
gestion	122 130	4	121 550	4
Direction générale de l'enseignement supérieur	—	—	—	—
Service général de l'enseignement privé				
subventions	454 125	—	540 500	—
gestion : ressources humaines et financières négligeables	—	—	—	—
Direction des cours par correspondance	631 400	—	871 600	—
Direction générale de l'aide financière aux étudiants				
prêts et bourses	42 255 620	—	50 400 280	—
gestion	1 199 010	54	1 504 570	59
Total	**207 210 255**	**257**	**228 876 700**	**250**

Les chiffres précédents représentent les diverses ressources possibles en éducation des adultes affectées par le ministère de l'Éducation. Exception faite du budget de la Direction générale de l'éducation des adultes et des subventions versées par la Direction générale de l'enseignement collégial, les données sont approximatives et doivent donc être lues avec réserve. Par ailleurs, les ressources présentées ici ne sont pas essentiellement constituées de fonds québécois puisque, entre autres, le gouvernement fédéral contribue à l'enseignement postsecondaire dans le cadre des arrangements fiscaux, verse des fonds pour le système de prêts et bourses en vertu de la clause de non-participation du régime canadien des prêts et bourses, et finance l'éducation des adultes en vertu de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes.

6.3.1.3 L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement

Nous avons vu dans la section précédente les ressources allouées par les trois principaux ministères québécois impliqués en éducation des adultes, à savoir : le ministère de l'Immigration, le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, et le ministère de l'Éducation. Au cours de la présente section, nous décrirons le mode de financement spécifique à chacun des niveaux scolaires.

On y retrouvera, plus précisément, une description des ressources présentes et des diverses règles administratives qui prévalent en éducation des adultes dans les commissions scolaires, les collèges d'enseignement général et professionnel, les universités et les institutions d'enseignement privé. Enfin,

nous décrirons le mode de fonctionnement du système québécois de prêts et bourses. Mais auparavant, rappelons que les dernières coupures dans le domaine de l'éducation des adultes (1981-1982) font l'objet d'une section spécifique. Pour cette raison, l'analyse de ce sujet sera relativement brève dans la présente section.

A) Les commissions scolaires

Au Québec, ce sont les commissions scolaires qui administrent les écoles primaires et les écoles secondaires. Leur principal mandat est de voir à l'éducation des enfants de leur territoire *depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où ils ont atteint l'âge de cinq ans, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle ils ont atteint l'âge de seize ans*[illegible].

Jusqu'en mars 1980, seule cette responsabilité de l'éducation des jeunes était explicitement définie dans le mandat des commissions scolaires, l'éducation des adultes n'étant pas, quant à elle, une mission spécifiquement inscrite dans la Loi. Bien que certaines commissions scolaires dispensent des services éducatifs auprès des adultes depuis plus de quinze ans et que le ministère de l'Éducation autorise celles-ci depuis bon nombre d'années en vertu du mandat qui leur est confié par l'entremise de la Direction générale de l'éducation des adultes, il faudra attendre jusqu'en 1980 pour que l'éducation des adultes soit une fonction des commissions scolaires dûment inscrite dans la Loi. Dans le cadre de la Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique, projet de loi no 71, les commissions scolaires se doivent maintenant[illegible] :

19° De s'assurer que les écoles dispensent aux enfants soumis à leur compétence et aux adultes domiciliés dans leur territoire des services éducatifs et culturels en conformité des dispositions de la loi et des règlements, et leur en assurer l'accès ;

21° De participer, dans les domaines de leur compétence, à la réalisation de projets communautaires de leur territoire ;

23° D'informer la population de leur territoire des services éducatifs et culturels qu'elles offrent.

Alors qu'il y en avait plus de 1 000 au début des années soixante-dix, en 1979-1980 on dénombrait 248 commissions scolaires réparties sur l'ensemble du territoire québécois, dont 159 commissions scolaires locales qui dispensaient l'enseignement primaire seulement, 46 commissions scolaires régionales qui étaient chargées de l'enseignement secondaire et qui étaient constituées du regroupement de plusieurs commissions scolaires locales et enfin, 43 commissions scolaires intégrées qui offraient l'enseignement primaire et secondaire[illegible]. De ce nombre, on comptait 79 commissions scolaires ayant un service d'éducation des adultes (S.E.A.)[illegible].

Parmi les activités éducatives offertes par les services d'éducation des adultes, on retrouve notamment, des cours d'alphabétisation, de la formation générale et professionnelle de niveau secondaire, des cours de langue, de la formation socioculturelle, de la formation sur mesure, des services d'accueil et de référence, des services d'animation communautaire et de l'assistance pédagogique auprès des entreprises qui font de la formation en industrie. L'éventail des activités présentes dans chacune des commissions scolaires varie d'une institution à une autre. Trois facteurs concourent principalement à expliquer ces écarts entre les commissions scolaires : les besoins de la région, la répartition des cours financés par le gouvernement du Canada entre les institutions scolaires et enfin, le facteur le plus déterminant, le montant des subventions accordé et les règles budgétaires qui s'y rattachent.

Il est loisible à chacun des S.E.A. d'offrir tous les cours et activités qu'il désire, mais si ceux-ci ne sont pas subventionnés, les coûts devront alors être assumés par les individus, les groupes ou les organismes usagers de ces services. Or, comme nous l'avons déjà souligné dans les chapitres précédents, l'accès aux ressources éducatives est intrinsèquement lié aux disponibilités financières des adultes et des groupes. Des coûts directs élevés, tels que les frais d'inscription et les frais de formation, et des coûts indirects (transports, services de garde, manque à gagner, etc.) tout aussi élevés, sinon plus, représentent pour plusieurs des obstacles infranchissables et limitent, incidemment, les services offerts par les commissions scolaires.

Les ressources financières dont disposent les services d'éducation des adultes des commissions scolaires proviennent presque essentiellement de la Direction générale de l'éducation des adultes, les autres sources de financement étant issues des frais d'inscription et de formation et des minimes revenus provenant des contrats de services avec des groupes, organismes ou entreprises. La Direction générale de l'éducation des adultes distribue entre les commissions scolaires et selon des règles administratives précises, les fonds alloués dans le cadre de l'Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle, les sommes accordées par le gouvernement du Québec ainsi que les différents fonds octroyés en vertu d'ententes avec des ministères québécois ou entre le gouvernement fédéral et le Québec (exemples: employés de la garde-côtière,employés des postes, détenus).

En 1979-1980, le budget de la D.G.E.A. pour le réseau des commissions scolaires s'élevait à 109 143 710 $ (tableau 56). L'année suivante, il était de 117 875 180 $. En 1981-1982, les subventions versées aux commissions scolaires ne sont plus que de 108 678 540 $, soit une diminution de 9 196 640 $ par rapport à l'année précédente et près d'un demi-million de moins qu'en 1979-1980. Il s'agit ici d'une perte de revenu calculée en termes absolus. Si nous faisons intervenir le taux d'inflation et l'accroissement de la demande de services éducatifs par la population adulte, les dernières coupures ne représentent plus 9 196 640 $ mais bien 35 129 180 $, comme nous le verrons un peu plus loin dans ce chapitre.

Les subventions accordées aux S.E.A. sont évaluées à partir de règles administratives très spécifiques: à chacune des activités et sous-activités correspondent des méthodes de calcul bien précises. On y distingue quatre types d'opérations: les activités éducatives qui regroupent les activités de formation comme telles, et les activités de soutien à la formation (accueil et référence, moyens d'enseignement, soutien administratif); les activités complémentaires qui sont reliées à la recherche et au développement de l'éducation des adultes; les activités de gestion nécessaires au fonctionnement des activités éducatives et des activités complémentaires; et enfin les activités connexes, c'est-à-dire l'immobilisation et la rétroactivité.

Plus particulièrement, les activités de formation regroupent deux types de formation, celle dite socioculturelle et celle dite socio-économique, auxquels correspondaient, en 1980-1981, des subventions respectives de 18 884 250 $ et de 46 264 620 $. La formation socioculturelle comprend la formation générale à temps partiel, l'éducation populaire, l'animation communautaire et le support à l'action communautaire, ainsi que les cours de langues secondes. Exception faite des cours de langues, le financement de ces activités est alloué sous la forme d'une enveloppe globale. Cette enveloppe est calculée en fonction des crédits disponibles de la D.G.E.A., de la population juridictionnelle de chacune des commissions scolaires et du volume moyen de ces activités.

Tableau 56

Répartition des subventions de la Direction générale de l'éducation des adultes aux commissions scolaires selon les activités (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Formation socioculturelle			
Générale temps partiel	7 148 845	7 513 954	7 415 780
Éducation populaire	8 453 233	8 351 967	3 287 605
Animation communautaire et support à l'action communautaire	1 771 582	1 878 225	1 800 015
Langues secondes	559 857	1 140 106	1 246 100
Sous-total	**17 933 517**	**18 884 252**	**13 749 500**
Formation socio-économique			
Générale temps plein	12 289 318	11 890 394	13 122 378
Professionnelle temps plein	23 521 896	24 621 344	27 718 686
Professionnelle temps partiel	5 987 004	6 362 886	4 849 484
Industrie	2 743 250	3 390 000	3 024 931
Sous-total	**44 541 468**	**46 264 624**	**48 715 479**
Soutien à la formation			
Accueil et référence	2 492 175	2 887 776	2 505 074
Moyens d'enseignement	169 922	164 772	222 800
Soutien administratif et technique	—	11 265 165	9 572 315
Sous-total	**2 662 097**	**14 317 713**	**12 300 189**
Recherche et développement			
Développement pédagogique	2 348 007	2 835 711	2 653 320
Prise en charge	587 947	—	—
Projets spéciaux	553 828	652 889	435 989
Programmes et examens	1 478 592	1 578 974	1 336 722
Sous-total	**4 968 374**	**5 067 574**	**4 426 031**
Gestion de la formation			
Gestion du S.E.A.	20 979 850	22 044 574	27 227 660
Gestion des centres	16 309700	7 522 258	—
Sous-total	**37 289 550**	**29 566 832**	**27 227 660**
Activités connexes			
Investissements	3 953 171	3 083 396	2 119 000
Rétroactivité	715 675	—	—
Divers	—	633 725	—
Sous-total	**4 668 846**	**3 717 121**	**2 119 030**
Ajustement budgétaire	(2 920 146)	57 059	140 678
Total	**109 143 706** (1)	**117 875 175** (2)	**108 678 537** (3)

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id.*, *1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) *Id.*, *1981-1982 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 24 septembre 1981.

Les formations générale et professionnelle à temps plein, la formation professionnelle à temps partiel et la formation en industrie, qui composent la formation dite socio-économique et dont les fonds proviennent en grande partie du gouvernement fédéral, sont, quant à elles, subventionnées selon des règles administratives différentes. Les sommes allouées à ces dernières activités ainsi qu'aux cours de langues secondes sont évaluées à partir du nombre d'heures-groupe spécifiquement autorisé par la D.G.E.A., des taux de base accordés pour les salaires et les ressources matérielles et des facteurs d'ajustement qui tiennent compte de la durée de la formation et des ressources matérielles utilisées aux fins de la formation. À noter que la formation en industrie fait l'objet d'une méthode de calcul particulière.

La D.G.E.A. a octroyé en 1980-1981 un montant de l'ordre de 14 $ millions pour les activités de soutien à la formation, soit 2 887 780 $ pour les services d'accueil et référence, 164 770 $ pour les moyens d'enseignement (media de masse) et 11 265 170 $ pour le soutien administratif et technique (organisation des cours, coordination et contrôle des programmes, etc.). Les ressources allouées aux activités reliées aux moyens d'enseignement doivent faire l'objet d'une autorisation spéciale de la part de la D.G.E.A. Dans les cas de l'accueil et référence et du soutien à la formation, les montants sont accordés selon un taux fixé pour chacune de ces activités multiplié par la moyenne pondérée des heures-groupe de formation subventionnées (les trois meilleures des quatre dernières années complétées).

Pour la recherche et le développement, c'est-à-dire les activités liées au développement pédagogique, à la réalisation de nouveaux types d'interventions auprès de la population adulte (projets spéciaux) et à l'implantation de nouveaux programmes et examens relatifs à la formation, le budget s'élevait à 5 067 570 $ en 1980-1981. Les règles auxquelles doivent se soustraire les S.E.A. des commissions scolaires pour obtenir ces fonds sont les autorisations spéciales, exception faite pour les activités de développement pédagogique. Dans ce cas, le mode d'allocation utilisé est similaire à celui du financement des services d'accueil et référence ; seul le taux de base varie.

Quant aux activités de gestion des services d'éducation des adultes et des centres, elles regroupent habituellement la gestion financière, la gestion du personnel et des ressources matérielles, les relations avec la clientèle et la publicité. Pour assurer ces activités, la D.G.E.A. alloue aux commissions scolaires une enveloppe budgétaire qui est déterminée en fonction du volume d'heures-groupe spécifique à chacune des institutions scolaires. Selon le volume des activités de formation, cette direction autorise un certain nombre de personnel et un certain niveau de dépenses pour les ressources matérielles afférentes. C'est sur cette base que la D.G.E.A. détermine les fonds versés pour la gestion des services ou des centres d'éducation des adultes des commissions scolaires, peu importe si le nombre de personnes à l'emploi de celles-ci ou si les coûts salariaux sont supérieurs à ceux autorisés. En 1981-1982, le mode de calcul utilisé pour définir cette enveloppe budgétaire a été modifié. D'une part, les salaires alloués pour le personnel demeurent identiques à ceux de l'année précédente, donc non indexés, et d'autre part, les frais d'inscription perçus par les S.E.A. à raison de 5 $ par 15 heures de formation, sont déduits des fonds octroyés par la D.G.E.A. Alors que les S.E.A. réinvestissaient les montants reçus au titre des frais d'inscription dans les activités de formation, le fait que ceux-ci soient déduits des allocations de gestion, limite largement les possibilités d'innovation et les services offerts. De 29 566 830 $ qu'elles étaient en 1980-1981, les sommes disponibles chutent à 27 227 660 $ en 1981-1982, soit une baisse de 8% des ressources affectées à la gestion des services et des centres d'éducation des adultes des commissions scolaires.

Enfin, les activités connexes regroupent les dépenses d'immobilisation spécifiquement autorisées au préalable par la D.G.E.A. et les dépenses relatives aux ajustements rétroactifs des salaires des employés conformément aux conventions collectives ou aux politiques salariales en vigueur. Les montants versés en 1980-1981 étaient de l'ordre de 3,7 $ millions comparativement à 2,1 $ millions en 1981-1982.

Le volume des subventions accordé aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires est largement déterminé par ces différentes méthodes d'allocation, mais il est aussi fonction des normes administratives définies par la D.G.E.A. Entre autres, celle-ci subventionne les groupes sur la base d'une moyenne institutionelle de 15 adultes pour la formation professionnelle et de 20 adultes pour la formation générale et l'éducation populaire, ce qui restreint passablement l'éventail des activités offertes par les S.E.A. dans les régions éloignées où la densité de la population et le nombre d'habitants sont peu élevés. Ces normes s'appliquent aussi difficilement à certains cours tels que ceux d'alphabétisation, ce qui limite encore davantage les possibilités de formation offertes dans les régions éloignées. Par ailleurs, la norme de l'heure-groupe comme mode d'allocation des ressources se prête mal aux activités d'accueil et référence, d'animation communautaire, de soutien administratif et technique où les services auprès des adultes et des groupes sont beaucoup plus une question d'heure-ressource qu'une question d'heure-groupe.

Jusqu'à cette année, les S.E.A. des commissions scolaires ne pouvaient transférer les subventions affectées à certains postes budgétaires dans d'autres postes budgétaires sans obtenir au préalable une autorisation spécifique de la D.G.E.A. Si, en 1981-1982, une transférabilité entière est possible entre les diverses enveloppes, les dernières coupures limitent par contre considérablement cette éventualité, puisque les excédents monétaires ne seront pas chose courante, voire même totalement absents.

Enfin, les règles administratives reliées aux objectifs poursuivis par les différents programmes de formation et les critères d'admission imposés conditionnent également le volume des ressources financières disponibles des S.E.A. Dans le cas de la formation financée par la C.E.I.C. (formation générale à temps plein, formation professionnelle à temps plein et à temps partiel, cours de langues secondes), seuls les stagiaires reconnus admissibles par les agents fédéraux en vertu des normes d'admission spécifiques au programme subventionné peuvent avoir accès à ces activités[illegible]. Dans le cas des programmes financés par le ministère de l'Éducation, les conditions d'admission imposées aux stagiaires sont beaucoup plus souples. Néanmoins, compte tenu des compressions budgétaires, la D.G.E.A. incite fortement les commissions scolaires à utiliser l'enveloppe globale affectée à la formation générale et socioculturelle et à privilégier l'approche collective (animation communautaire et support aux groupes) pour desservir les populations suivantes[illegible]: les personnes déjà inscrites en formation générale, les analphabètes, les personnes handicapées, les femmes en processus de réinsertion sociale et professionnelle et les citoyens en milieu économiquement faible. Quant à la formation professionnelle à temps partiel, les clientèles doivent poursuivre l'un de ces trois objectifs, perfectionnement, recyclage ou réorientation obligatoire, pour bénéficier des cours financés par le gouvernement du Québec.

Bref, les fonds alloués par la D.G.E.A. aux commissions scolaires dépendent des crédits disponibles, du mode d'attribution propre à chacune des activités financées et des règles administratives qui s'y rattachent. En 1980-1981, ces sommes s'élevaient à 117 875 180 $ et représentaient 79% des subventions totales accordées par la Direction générale de l'éducation des adultes.

Tableau 57
Volume des activités financées par la Direction générale de l'éducation des adultes, réseau des commissions scolaires (1979-1980, 1980-1981)

	1979-1980	1980-1981
Nombre de classes	22 476	24 341
Heures-groupe	2 298 303	2 084 232
Heures-professeur	2 474 926	2 265 297
Nombre d'étudiants*	508 838	409 340

* Ce chiffre indique l'importance seulement des clientèles scolaires inscrites à des activités, puisqu'un adulte peut être inscrit à plusieurs cours.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Extracto Rapport T.P.C.S.R.*, mai 1981.

Les subventions attribuées par la Direction générale de l'éducation des adultes aux commissions scolaires ont permis, en 1979-1980, de réaliser un volume d'activités de l'ordre de 2 298 300 heures-groupe, de rejoindre environ 508 840 adultes (voir tableau 57) et d'engager près de 14 150 personnes dont les salaires et les avantages sociaux représentaient 65% des sommes totales octroyées par la D.G.E.A. (voir tableau 58). En 1980-1981, on remarque qu'il y a plus de classes, moins d'heures-groupe et moins d'étudiants malgré un budget supérieur à celui de l'année financière 1979-1980. Cela tient essentiellement au fait que les taux horaires accordés par la D.G.E.A. pour le personnel des commissions scolaires sont inférieurs aux dépenses salariales réelles des services d'éducation des adultes des commissions scolaires.

Tableau 58
Répartition des personnels en éducation des adultes dans les commissions scolaires selon la catégorie d'empoi et le sexe en 1979-1980

Catégorie d'emploi	Sexe	Nombre d'individus	Effectifs R.T.C.	Effectifs E.T.C.	Total R.T.C. & E.T.C.	Masses salariales
Personnel cadre	Masculin	282	249,44	9,65	259,09	
	Féminin	45	12,00	10,88	22,88	
	Total	327	261,44	20,53	281,97	9 127 460
Personnel de gérance	Masculin	16	15,00	0,80	15,80	
	Féminin	5	1,00	2,01	3,01	
	Total	21	16,00	2,81	18,81	560 990
Personnel professionnel	Masculin	324	284,00	18,05	302,05	
	Féminin	125	80,00	17,67	97,67	
	Total	449	364,00	35,72	399,72	11 534 400
Personnel enseignant	Masculin	5 789	121,00	1 207,18	1 328,18	
	Féminin	5 990	114,00	1 213,80	1 327,80	
	Total	11 779	235,00	2 420,98	2 655,98	39 274 970
Personnel technique	Masculin	134	18,00	16,96	34,96	
	Féminin	105	28,00	11,43	39,43	
	Total	239	46,00	28,39	74,39	1 155 540
Personnel administratif	Masuculin	248	51,00	36,26	87,26	
	Féminin	892	462,00	84,56	546,56	
	Total	1 140	513,00	120,82	633,82	8 016 830
Ouvrier qualifié	Masculin	11	8,00	1,19	9,19	
	Féminin	0	0,00	0,00	0,00	
	Total	11	8,00	1,19	9,19	144 230
Personnel d'entretien et de service	Masculin	114	35,00	16,39	51,39	
	Féminin	69	3,00	2,53	5,53	
	Total	183	38,00	18,92	56,92	758 660
Total	**Masculin**	**6 918**	**781,44**	**1 306,48**	**2 087,92**	
	Féminin	**7 231**	**700,00**	**1 342,88**	**2 042,88**	
	Total	**14 149**	**1 481,44**	**2 649,36**	**4 130,80**	**70 573 080 $**

R.T.C. : réguliers temps complet ; E.T.C. : équivalents temps complet

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Système d'information sur les personnels de l'éducation des adultes, 5 février 1981.

En 1979-1980, le personnel des services d'éducation des adultes est composé dans une proportion de 83% par les enseignants, suivi du personnel de soutien administratif (8%) et des professionnels non enseignants(3%). Les femmes sont légèrement plus nombreuses que les hommes. Toutefois, la proportion de femmes dans la catégorie « soutien administratif », c'est-à-dire agentes de bureau, secrétaires, réceptionnistes, est nettement supérieure à celle des hommes (78% contre 22%). Elle est équivalente dans le cas du personnel enseignant et toujours inférieure dans les autres catégories du personnel. Par ailleurs, dans le cas des personnels cadres, de gérance, administratifs et enseignants, le nombre de femmes travaillant à temps partiel est plus élevé que celui des hommes, la gent masculine étant concentrée, quant à elle, dans les emplois à temps plein.

Au cours de cette même année, on compte 11 779 enseignants(es) et de ce nombre seulement 235 sont engagés(es) à temps plein, soit 2% d'entre eux. Tous les autres travaillent à temps partiel et sont engagés à la leçon. Ils ont permis de réaliser, rappelons-le, 2 298 300 heures-groupe de formation auprès d'un demi-million d'adultes québécois. S'il existe une différence négligeable entre la proportion d'hommes et la proportion de femmes qui enseignent à temps plein ou à temps partiel, la répartition selon le sexe en fonction du type de formation varie considérablement, par contre (voir tableau 59). Plus de la moitié des femmes (54%) enseignent dans le domaine de l'éducation populaire, 30% d'entre elles se retrouvent en formation générale et seulement 15% sont concentrées en formation professionnelle tandis que le pourcentage des enseignants correspondant à chacune de ces catégories est de 29%, 25% et 46% respectivement. Par ailleurs, parmi les 15% des enseignantes dans le domaine de la formation professionnelle, 50% enseignent en techniques commerciales seulement.

Tableau 59
Enseignants à l'éducation des adultes selon la formation et le sexe en 1979-1980 (réseau des commissions scolaires)

Sexe	Formation générale	Formation professionnelle	Éducation populaire	Indéterminé	Total
Hommes	1 433	2 637	1 700	19	5 789
	25 %	46 %	29 %	0 %	100 %
	44 %	74 %	34 %	38 %	
Femmes	1 811	916	3 232	31	5 990
	30 %	15 %	54 %	1 %	100 %
	56 %	26 %	66 %	62 %	
Total	**3 244**	**3 553**	**4 932**	**50**	**11 779**
	27%	**30%**	**42%**	**1%**	**100%**
	100%	**100%**	**100%**	**100%**	

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Martin Bédard, *Les enseignants à l'éducation des adultes des commissions scolaires 1979-1980. Certains caractéristiques démographiques*, mai 1981, p. 19.

La langue de travail des enseignants(es) à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires est le français dans une proportion de 84%. Leur âge moyen se situe autour de 40 ans (38,7 ans plus précisément) et 45% d'entre eux ont 14 années et moins de scolarité en 1979-1980.

Mentionnons enfin que 39% de ces enseignants(es) ont suivi des sessions de perfectionnement au cours des deux années précédant leur engagement en 1979-1980, soit dans le cadre de sessions offertes par l'institution (14%), soit à l'extérieur de l'institution (25%). En général, comme le souligne une étude de la D.G.E.A., *moins les enseignants sont scolarisés moins ils ont participé à des sessions de perfectionnement et plus ils sont scolarisés, plus ils y ont participé*. Par ailleurs, cette étude nous révèle également que le tiers des enseignant(e)s à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires enseigne dans le secteur régulier de l'éducation, ce qui va à l'encontre de la croyance populaire voulant que les professeurs de l'éducation des adultes soient presque exclusivement des professeurs de l'enseignement régulier.

B) Les collèges d'enseignement général et professionnel

En 1980-1981, le Québec comptait 46 cégeps et chacun d'eux avait son propre service d'éducation des adultes. Ces services d'éducation aux adultes offrent principalement aux adultes et aux groupes de leur région des cours de formation reliés aux deux types d'enseignement de niveau collégial, c'est-à-dire l'enseignement général, qui conduit à l'université, et l'enseignement professionnel, qui forme des spécialistes techniciens qui se destinent aux marchés du travail. On retrouve également des cours non crédités, mais ces activités ne font pas l'objet de subventions. En fait, seuls les cours de formation générale et professionnelle commandités dans le cadre d'entente(s) conclue(s) entre le ministère de l'Éducation et ses divers partenaires socio-économiques québécois et canadiens, ainsi que les cours officiels définis par règlement selon un ordre de priorité, sont financés, soit par la Direction générale de l'éducation des adultes dans le premier cas, soit par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le second.

Deux directions générales se partagent, en effet, l'attribution des subventions au niveau collégial, contrairement aux commissions scolaires où seule la D.G.E.A. intervient. Mais deux directions, cela veut dire également, dans ce cas-ci, deux modes d'allocation des ressources et des procédures administratives différentes. Chacune d'elles planifie son propre volume d'activités qu'elle accepte de subventionner, l'une en termes d'heures-groupe, l'autre en termes d'heures-élève. En général, ces deux directions favorisent surtout la formation professionnelle qui reçoit un appui massif en termes financiers, la formation générale ne représentant que 13,7% du budget total de formation alloué à l'éducation des adultes des collèges en 1981-1982. En plus, certains cours d'un même programme peuvent être admissibles aux deux modes de financement et un même cours peut être reconnu, tantôt de formation générale, tantôt de formation professionnelle, selon la source de financement, sans compter la paperasserie spécifique à chacune des directions. Bien que la Direction générale de l'éducation des adultes et la Direction générale de l'enseignement collégial relèvent toutes deux du même ministère, il n'existe pas encore d'unification des procédures administratives et de complémentarité à l'égard des objectifs poursuivis en matière de financement des services d'éducation des adultes des collèges d'enseignement public.

En 1979-1980, les sommes allouées aux cégeps publics par ces deux directions s'élevaient à environ 41,5 $ millions. L'année suivante, l'enveloppe budgétaire était portée à 44,6 $ millions pour redescendre à 40,9 $ millions en 1981-1982 (voir tableau 60). Entre ces deux dernières années, les subventions du M.E.Q. ont donc chuté de 8,3% dans le réseau collégial, comparativement à 7,8% dans les commisions scolaires. Depuis le début de 1981, l'indice des prix à la consommation dans la région de Montréal seulement s'est accru de 12% en moyenne par rapport aux mois correspondants de 1980. Ainsi, uniquement pour couvrir la perte du pouvoir

d'achat, les subventions auraient dû être de l'ordre de 50 $ millions environ pour l'année en cours. Les cégeps ont donc subi une baisse réelle de 9 $ millions, sans compter les pertes relatives à l'accroissement continu du volume d'activités.

Tableau 60

Ressources financières allouées aux Services d'éducation des adultes du réseau collégial par les Directions générales de l'éducation des adultes et de l'enseignement collégial (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
D.G.E.A.	22 545 147 (1)	24 336 798 (2)	23 505 663 (3)
D.G.E.C. (4)	18 948 400*	20 295 100	17 405 300
Total	**41 493 547**	**44 631 898**	**40 910 963**

* Donnée approximative

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id., 1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) *Id., 1981-1982 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 24 septembre 1981.

(4) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, *Programme budgétaire 1981-1982 des collèges d'enseignement général et professionnel*, 25 mars 1981, p. 4.

Les subventions versées par la Direction générale de l'éducation des adultes s'élevaient à 24 336 800 $ en 1980-1981 et à 23 505 660 $ en 1981-1982. Selon les termes de l'annexe fédérale-provinciale principalement, ou selon les termes d'ententes avec d'autres ministères ou organismes, la D.G.E.A. passe des commandes spécifiques auprès de certains collèges pour des cours de formation professionnelle à temps plein. De même en est-il pour quelques activités de formation générale à temps plein et la formation en industrie. Mais il s'agit des cas isolés; 99% du budget disponible pour ces trois types de formation est alloué à la formation professionnelle à temps plein et un seul cégep reçoit des subventions pour la formation en industrie. Quant aux cours de formation professionnelle à temps partiel, la D.G.E.A. approuve spécifiquement les activités qu'elle accepte de subventionner selon une enveloppe maximale prédéterminée.

La Direction générale de l'éducation des adultes a alloué aux collèges d'enseignement général et professionnel, un montant de 9 299 230 $ en 1980-1981 pour la formation professionnelle à temps plein comparativement à 7 291 430 $ pour la formation professionnelle à temps partiel (voir tableau 61). Par rapport à l'ensemble des subventions affectées à la formation dite socio-économique, c'est-à-dire 16 674 650 $, la formation générale à temps complet représentait 0,2%, la formation professionnelle à temps plein 43,7%, la formation professionnelle à temps partiel 55,8% et la formation en industrie 0,3%. Comme dans le cas des commissions scolaires, le mode d'allocation est basé sur l'heure-groupe (un groupe est normalement composé d'un minimum de 15 étudiants) et le financement est calculé en fonction d'un taux horaire fixé pour couvrir les dépenses matérielles et d'un taux horaire lié au coût des ressources humaines.

Tableau 61

Répartition des subventions allouées par la Direction générale de l'éducation des adultes au réseau des collèges publics d'enseignement général et professionnel selon le type d'activités (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Formation socio-économique			
Générale à temps plein	36 470	32 046	75 615
Professionnelle temps plein	6 263 490	7 291 428	8 552 600
Professionnelle temps partiel	8 652 063	9 299 230	9 368 200
Industrie	54 909	51 949	56 900
Sous-total	15 006 932	16 674 653	18 053 315
Soutien à la formation			
Soutien administratif et technique	—	8 200	—
Recherche et développement			
Développement pédagogique	409 904	495 000	408 000
Projets spéciaux	213 988	265 400	207 750
Programmes et examens	234 090	243 170	200 000
Sous-total	857 982	1 003 570	815 750
Gestion de la formation			
Gestion du S.E.A.	5 278 183	6 725 800	4 392 100
Gestion des centres	115 110	118 675	—
Sous-total	5 393 293	6 844 475	4 392 100
Investissement	223 207	400 000	250 000
Ajustement budgétaire	1 063 733	(594 100)	(5 502)
Total	**22 545 147** (1)	**24 336 798** (2)	**23 505 663** (3)

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id.*, *1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) *Id.*, *1981-1982 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 24 septembre 1981.

Aucune autre activité de formation n'est financée par la D.G.E.A. La formation générale à temps partiel, l'éducation populaire et les services d'animation communautaire qui sont subventionnés par cette direction dans le cas des commissions scolaires, ne le sont pas dans le cas des cégeps. D'ailleurs, même la D.G.E.C n'octroie aucune subvention pour ces deux dernières activités, comme nous le verrons un peu plus loin dans cette section.

À cette enveloppe versée par la D.G.E.A. pour la formation dite socio-économique s'ajoute également le financement des services auxiliaires à l'enseignement, c'est-à- dire le soutien administratif, professionnel et technique, la gestion, les activités de recherche et d'expérimentation et les activités connexes. Les sommes attribuées à l'ensemble de ces activités s'élevaient à 8 256 250 $ en 1980-1981 comparativement à 5 457 850 $ en 1981-1982. Comme dans le cas des commissions scolaires, les frais d'inscription obligatoires (5 $ par 15 heures de cours) perçus par les cégeps sont soustraits dans le calcul des subventions de 1981-1982 et doivent « compenser », selon le mode d'allocation en vigueur, les baisses de fonds octroyés par la D.G.E.A. pour l'encadrement de la formation. À noter que seule cette direction finance (de la même façon que pour le réseau des commissions scolaires) les activités de gestion, de recherche et de développement et les dépenses d'immobilisation des services d'éducation des adultes des cégeps.

La Direction générale de l'enseignement collégial subventionne, quant à elle, les collèges sur la base d'un taux horaire par élève qui varie selon la catégorie de cours (il y a cinq catégories). Ce taux est par la suite ajusté en fonction de la situation géographique des collèges, puis majoré de façon décroissante au volume total d'activités de ces derniers (mesuré ici en termes d'heures-élève). Ce mode d'allocation ne s'applique, par contre, qu'aux seuls cours officiels publiés dans les Cahiers de l'enseignement collégial et les subventions allouées ne s'adressent qu'à la clientèle adulte non visée par un programme gouvernemental de formation de la main-d'oeuvre. Mais le financement accordé aux cégeps par la D.G.E.C. ne repose pas uniquement sur ces seuls critères d'allocation ; il est aussi fonction des priorités établies par cette direction.

Jusqu'en 1979-1980, la D.G.E.C. finançait, indépendamment du type de cours suivi, le volume d'activités à temps plein réalisé par les collèges, soit le nombre d'heures d'enseignement alloué aux étudiants adultes inscrits à au moins 180 heures de cours officiels par session, autres que ceux déjà financés par la D.G.E.A. En 1980-1981, les règles du jeu changent ; la D.G.E.C. introduit ses trois ordres de priorité. Dorénavant, le volume d'activités admissible au financement sera pondéré en fonction de la division suivante :[85]

1. les cours décrits comme cours pour adultes dans les Cahiers de l'enseignement collégial et les autres cours de spécialisation qui y sont prévus, lesquels visent strictement une formation et une qualification professionnelle ;
2. les cours qui sont, pour l'étudiant adulte, des préalables soit à un cours de spécialisation ou à un enseignement universitaire ;
3. les autres cours de concentration et les cours obligatoires.

Ainsi, à partir des heures réalisées au cours de l'année financière 1979-1980, la D.G.E.C. a évalué le volume d'activités admissible aux subventions de chacun des cégeps pour 1980-1981, en attribuant un poids de 45 %, 35 % et 20 % respectivement à chacune des catégories précédentes (voir tableau 62). Initialement, cette mesure devait permettre la gratuité scolaire aux étudiants sans qu'ils soient tenus de s'inscrire à 180 heures de cours par session. Or, les collèges dont les activités étaient concentrées dans la troisième et deuxième catégories ont vu leurs ressources financières largement diminuées en 1980-1981, surtout que plusieurs d'entre eux n'avaient pas exigé de frais de formation à leurs étudiants inscrits à temps partiel, puisqu'il était déjà entendu que le critère du 180 heures-session ne serait plus requis pour obtenir la gratuité scolaire. Comme le budget et le mode d'allocation utilisé par la D.G.E.C. ont été annoncés très tardivement, certains collèges ont dû exiger, après avoir soutenu l'inverse, des frais de scolarité à leurs étudiants, d'autres ont accentué leur déficit budgétaire ou ont dû, dans certains cas, gruger dans les surplus accumulés. Évidemment, les cégeps ne sont pas obligés d'offrir aux adultes et aux groupes un éventail de cours qui épouse l'ordre des priorités établies par la D.G.E.C. Dans ce cas toutefois, les cégeps verront leur subvention diminuée, le volume d'activités admissible au financement étant fonction du nombre d'heures réalisé dans chacune des trois catégories de cours.

Tableau 62
Volume d'activités (heures-élève) des C.E.G.E.P. admissible au financement de la Direction générale de l'enseignement collégial (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

Année scolaire Priorité	1979-1980 (volume observé)	1980-1981 (heures admissibles)		1981-1982 (heures admissibles prévues)	
1	2 086 549	2 900 485	(45%)	2 019 079	(40%)
2	1 986 940	2 255 933	(35%)	1 261 926	(25%)
3	3 601 427	1 289 104	(20%)	1 766 695	(35%)
Total	**7 674 916** (1)	**6 445 522**	**(100%)**	**5 047 700**	**(100%)** (2)

Priorité 1- les cours qui visent strictement une formation et une qualification professionnelles ;
Priorité 2- les cours qui sont des préalables à un cours de spécialisation ou à un enseignement universitaire ;
Priorité 3- les autres cours de concentration et les cours obligatoires.

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, Service des ressources matérielles et financières, février 1981.

(2) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil des collèges, *Avis du conseil des collèges au ministère de l'Éducation concernant l'allocation des ressources au réseau collégial pour l'année 1981-1982 (éducation des adultes)*, mai 1981, p. 12.

Au cours de l'année financière 1980-1981, 80% du volume d'activités subventionnées par la Direction générale de l'enseignement collégial était affecté à des cours qui concernaient directement ou indirectement la formation professionnelle. En 1981-1982, les priorités se modifient: 35% des activités admissibles au financement est alloué maintenant à la formation générale, 40% aux cours de spécialisation et 25% aux cours préalables à ces derniers ou à l'enseignement universitaire. Si l'écart entre le financement de la formation générale et la formation professionnelle s'est atténué, le volume d'activités a aussi largement diminué. De 6 445 520 qu'il était en 1980-1981, il passe à 5 047 700 en 1981-1982, soit une baisse de 21,7%. De même en est-il des subventions versées par cette direction, qui ont chuté de 14% en 1981-1982 par rapport à l'année précédente (voir tableau 60).

Ils étaient environ 6 730 personnes en 1979-1980 qui travaillaient dans le réseau collégial pour les services d'éducation des adultes; elles ont permis de réaliser un volume total d'activités de l'ordre de 736 000 heures-groupe approximativement[56]. Le personnel des S.E.A. est composé presque essentiellement du personnel enseignant dans une proportion de 90% (voir tableau 64). Exception faite de la catégorie du personnel cadre, la plupart des travailleurs occupent un emploi à temps partiel, et dans le cas des enseignants, la majorité d'entre eux sont engagés à la leçon.

Tableau 63
Volume des activités financées par la Direction générale de l'éducation des adultes, réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (1979-1980, 1980-1981)

	1979-1980	1980-1981
Nombre de classes	4 519	3 514
Heures-groupe	352 240	296 662
Heures-professeur	368 347	306 730
Nombre d'étudiants inscrits*	69 876	56 354

* Ce chiffre indique l'importance seulement des clientèles scolaires inscrites à des activités, puisqu'un adulte peut être inscrit à plusieurs cours.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Extracto Rapport T.P.C.S.R.*, mai 1981.

Tableau 64
Répartition des personnels en éducation des adultes dans les collèges publics d'enseignement général et professionnel, selon la catégorie d'emploi et le sexe 1979-1980*

Catégorie de personnel	Sexe	Nombre d'individus	Effectifs E.T.C.	Masses salariales
Personnel cadre	Masculin	33	29,72	
	Féminin	2	2,00	
	Total	35	31,72	1 186 187
Personnel de gérance	Masculin	5	3,57	
	Féminin	5	4,37	
	Total	10	7,94	187 878
Personnel professionnel	Masculin	148	89,92	
	Féminin	56	32,02	
	Total	204	121,94	3 763 050
Personnel enseignant	Masculin	4 355	873,09	
	Féminin	1 679	330,44	
	Total	6 034	1 203,53	21 437 088
Personnel technique	Masculin	66	13,09	
	Féminin	34	13,97	
	Total	100	27,06	427 287
Personnel administratif	Masculin	40	10,07	
	Féminin	294	137,75	
	Total	334	147,82	1 922 765
Ouvrier qualifié	Masculin	1	0,96	
	Féminin	0	0,00	
	Total	1	0,96	13 873
Personnel d'entretien et de services	Masculin	9	4,97	
	Féminin	3	0,74	
	Total	12	5,71	75 078
Total	**Masculin**	**4 657**	**1 025,39**	
	Féminin	**2 073**	**521,29**	
	Total	**6 730**	**1 546,68**	**29 013 206 $**

* Données approximatives

E.T.C. : Équivalents temps complet

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux, mai 1981.

Les femmes sont nettement sous-représentées ; elles ne composent que 31% de l'ensemble du personnel des cégeps et que 28% du personnel enseignant, comparativement à un nombre équivalent d'hommes et de femmes dans les commissions scolaires. De telles données peuvent nous laisser croire, que plus on monte dans la hiérarchie du système scolaire, moins les femmes sont présentes. Il faut se rappeler, cependant, que 54% des enseignantes des S.E.A. des commissions scolaires enseignent dans le domaine de l'éducation populaire et que 46% des enseignants oeuvrent dans le secteur professionnel. Or, la D.G.E.A. finance presque exclusivement la formation professionnelle au niveau collégial et 53% des activités réalisées dans le cadre de la D.G.E.C. sont reliées à la formation professionnelle en 1979-1980. Ceci nous fait donc dire, que la division sexuelle du personnel enseignant observée dans les collèges épouse celle observée dans les commissions

scolaires. En fait, comme dans le cas des commissions scolaires, les femmes occupent majoritairement les postes traditionnels (personnel administratif) et sont sous-représentées dans les autres catégories d'emploi et dans le secteur de l'enseignement, notamment, où la formation professionnelle compose la majorité des activités subventionnées dans des cégeps.

C) Les universités

On distingue aisément aux niveaux collégial et secondaire l'éducation des adultes de l'enseignement régulier, chacun d'eux ayant son propre mode de fonctionnement, ses règles budgétaires et sa clientèle spécifiques. Dans le réseau universitaire cependant, cette distinction est beaucoup plus difficile à cerner. D'une part, le financement des universités s'effectue sur la base d'une enveloppe globale sans précision sur l'attribution des fonds à l'intérieur de l'établissement. D'autre part, s'il existe des activités spécifiques pour les adultes, le cloisonnement entre l'éducation des adultes et l'enseignement régulier est beaucoup moins systématique dans le réseau universitaire que dans les commissions scolaires ou les cégeps, les adultes pouvant avoir accès à tous les cours offerts en autant qu'ils répondent aux exigences d'admission. Or, présentement, la ventilation des postes budgétaires des universités est insuffisante pour que nous puissions décrire avec une grande précision les ressources spécifiquement allouées aux adultes. Cela dit, nous verrons dans cette section les principales caractéristiques du réseau universitaire et les ressources possibles qui pourraient être imputables à l'éducation des adultes.

Le Québec compte 16 établissements universitaires dont 10 sont des constituantes de l'Université du Québec et dans lesquels 177 470 étudiants étaient inscrits à l'automne 1979. Comme l'illustre le tableau 23, plus de la moitié (52%) de ces étudiants inscrits à des cours crédités poursuivaient leurs études à temps partiel en 1979 contre 47% en 1975 (voir tableau 65). En cinq ans seulement, ces derniers étudiants se sont accrus de 44% comparativement à 14% dans le cas des étudiants à temps plein. D'une façon générale, l'évolution des inscriptions à temps partiel et à temps plein aux premier, deuxième et troisième cycles universitaires suit cette même tendance. Une seule exception cependant : le nombre d'étudiants à temps plein des deuxième et troisième cycles qui a chuté de 4% entre 1975 et 1979.

Tableau 65
Évolution des clientèles universitaires à temps plein et à temps partiel selon le cycle d'enseignement — automnes 1975 à 1979

	1975	1976	1977	1978	1979
1er cycle					
Temps plein	64 792	65 616	69 342	71 841	75 613
Temps partiel	54 202	58 731	64 390	72 549	78 204
Total	**118 994**	**124 347**	**133 732**	**144 390**	**153 817**
2e et 3e cycle					
Temps plein	9 307	9 419	9 464	9 724	8 915
Temps partiel	10 404	10 869	11 395	13 192	14 738
Total	**19 711**	**20 288**	**20 859**	**22 916**	**23 653**
Total					
Temps plein	74 099	75 035	78 806	81 565	84 528
Temps partiel	64 606	69 600	75 785	85 741	92 942
Total	**138 705**	**144 635**	**154 591**	**167 306**	**177 470**

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, Service des études et du développement, juillet 1980.

Tableau 66
Sommaire des inscriptions à temps plein et à temps partiel dans les universités du Québec par groupe d'âge (automne 1979)

Groupes d'âge	Temps plein	Temps partiel
Québécois		
15-19	11 503	880
20-24	48 320	15 567
25-29	9 876	22 706
30-34	3 054	19 766
35-39	1 323	12 865
40-44	505	6 380
45 et plus	419	7 341
Âge non déclaré	103	241
Sous-total	**75 103**	**85 746**
Non québécois	8 197	5 275
Résidence non déclarée	1 228	1 921
Total	**84 528**	**92 942**

Source : Registraire des universités.

Les étudiants à temps partiel représentent donc une portion de plus en plus importante de la clientèle universitaire et constituent, vraisemblablement, une grande partie de la clientèle adulte inscrite dans les universités du Québec. Malgré la difficulté de distinguer entre ceux qui n'ont jamais quitté le système scolaire et ceux dont l'occupation principale n'est pas celle d'étudier ou n'a pas été celle d'étudier à temps plein pendant une période d'au moins un an, le nombre d'étudiants à temps partiel semble, à notre avis, un bon indicateur des étudiants adultes présents dans le milieu universitaire. En effet, 81% des étudiants inscrits à temps partiel à l'automne 1979 ont 25 ans et plus, comparativement à 20% des étudiants à temps plein, et 54% des premiers sont âgés de plus de 30 ans alors que seulement 7% des seconds appartiennent à cette même catégorie d'âge (voir tableau 66). Par ailleurs, selon les données préliminaires du sondage du Conseil des universités, 92% des étudiants inscrits à temps partiel à l'automne 1980 ont déjà occupé un emploi à temps plein (à l'exception des emplois d'été). De plus, 86% des répondants détenaient un emploi à temps plein durant leurs études et 11% un emploi à temps partiel[45]. C'est donc dire que les étudiants à temps partiel inscrits dans les différentes universités du Québec sont composés en très grande partie d'étudiants adultes qui ont une expérience sur les marchés du travail.

Bien que tous les étudiants à temps partiel ne puissent être considérés comme des étudiants adultes et puisque certains étudiants à temps plein peuvent l'être, l'utilisation du nombre d'étudiants à temps partiel peut nous permettre d'évaluer d'une façon approximative les ressources présentes dans le milieu universitaire pour l'éducation des adultes. En comptabilisant le nombre d'étudiants à temps partiel en termes d'étudiants « équivalents temps complet », il est possible, en effet, de calculer les dépenses d'enseignement et de soutien correspondant aux étudiants à temps partiel. Une telle approche nous donne un aperçu des dépenses attribuables aux étudiants adultes mais ne représente pas nécessairement les dépenses réelles effectuées par les universités pour ces étudiants. En fait, les résultats obtenus tendraient plutôt à surestimer l'enveloppe budgétaire allouée aux adultes inscrits dans le réseau universitaire.

L'utilisation du critère « étudiants à temps partiel » pour déterminer le nombre d'adultes aurait tendance, croyons-nous, à surévaluer légèrement le nombre d'adultes inscrits à des cours crédités et ce, bien que nous ne tenions pas compte ici des étudiants adultes à temps plein et des groupes d'adultes inscrits à des cours non crédités. De plus, la répartition des dépenses d'enseignement selon le type d'étudiant repose sur l'hypothèse que les coûts des enseignements dispensés aux étudiants à temps partiel sont proportionnels à ceux des étudiants à temps plein. Or, dans bien des cas, ce sont des chargés de cours qui enseignent aux adultes et à des groupes dont le nombre d'étudiants par classe est relativement élevé, comparativement au secteur dit régulier. Comme les salaires et les avantages sociaux des chargés de cours représentent des coûts moins élevés pour les universités que l'embauche d'un professeur régulier et si, en général, les groupes-cours sont plus volumineux dans le cas de l'éducation des adultes, il est vraisemblable que le coût de l'enseignement aux adultes n'est pas équivalent à celui de l'enseignement aux étudiants « réguliers ». Mais à défaut de données plus précises, nous ne pouvons éviter un tel biais dans nos calculs.

De même en est-il de l'évaluation des dépenses de soutien qui sont attribuées aux étudiants à temps partiel. Si nous pouvons penser que les coûts administratifs sont aussi élevés dans le cas des étudiants à temps partiel, ceux-ci étant plus nombreux en termes absolus que les étudiants à temps plein, il est plus difficile de croire que l'utilisation des autres activités de soutien (bibliothèque, audiovisuel, informatique, terrains et bâtiments,

services aux étudiants) est proportionnelle à celle des étudiants à temps plein. D'une part, les étudiants à temps partiel dont l'occupation principale n'est pas celle d'étudier emploient, en général, peu ces services faute de temps et, d'autre part, certains de ces services ne sont pas toujours disponibles le soir ou les fins de semaine, c'est-à-dire au moment où les adultes sont le plus susceptibles de les utiliser. Bref, l'estimation des ressources affectées à l'éducation des adultes demeure largement tributaire des biais que sous-tend notre méthode de calcul et ne représente évidemment pas les montants effectivement dépensés par les universités pour l'éducation des adultes.

Tableau 67
Population étudiante « équivalence temps complet » par université 1979-1980

Établissement	1979-1980
Bishop's	1 040
Concordia	16 998
École des hautes études commerciales	3 691
École Polytechnique	2 886
Laval	21 396
McGill	17 952
Montréal	22 049
Université du Québec	27 159
Sherbrooke	7 367
Total	**120 538**

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 89.

Les chiffres compilés selon cette approche par la Direction générale de l'enseignement supérieur proviennent des formulaires financiers déposés par les universités en 1979-1980. Les résultats obtenus nous révèlent que les dépenses d'enseignement et de soutien allouées aux étudiants à temps partiel qui composaient 30% des « étudiants équivalents temps plein », seraient de l'ordre de 200 276 100 $ au cours de cette année. De ce montant, 84 158 000 $ seraient imputables aux dépenses de soutien à la formation (voir tableau 68), soit 29% environ des dépenses totales des universités affectées à ces activités[98]. Les dépenses d'enseignement pour les étudiants à temps partiel représentaient, en 1979-1980, 116 118 100 $ et le secteur des sciences humaines constituait, à lui seul, 81% de ces dépenses, comparativement à 16% pour le secteur des sciences fondamentales et à 3% pour le secteur des sciences de la santé (voir tableau 69). Par rapport à l'ensemble des dépenses d'enseignement du réseau universitaire, ces dépenses correspondaient à 25% environ.

Tableau 68
Dépenses de soutien selon la proportion des étudiants à temps partiel dans le réseau universitaire (1979-1980)

	Temps partiel %	Bibliothèques Milliers $	Audio-Visuel Milliers $	Informatique Milliers $	Administration Milliers $	Terrains et bâtiments Milliers $	Services aux étudiants Milliers $	Total Milliers $
Bishop	26,4	177	13	23	178	486	162	1 039
Concordia	34,9	2 028	421	687	3 491	5 226	844	12 697
H.E.C.	49,7	529	176	292	1 350	737	185	3 269
Laval	15,4	1 180	368	623	2 913	2 313	513	7 910
McGill	23,4	2 188	443	149	2 230	4 413	1 240	10 663
Montréal	33,6	3 150	717	1 754	6 667	5 545	1 561	19 394
Polytechnique	11,1	112	19	111	166	300	63	771
Québec	40,9	3 663	1 426	1 944	7 021	9 960	1 137	25 151
Sherbrooke	16,7	449	102	277	823	1 127	486	3 264
Total		**13 476**	**3 685**	**5 860**	**24 839**	**30 107**	**6 191**	**84 158**

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, Services des affaires financières, mars 1981.

Tableau 69
Dépenses d'enseignement selon la proportion des étudiants à temps partiel dans le réseau universitaire (1979-1980)

	Sciences humaines et assimilées		Sciences fondamentales et assimilées		Sciences de la santé		Total
	Temps partiel %	Dépenses milliers $	Temps partiel %	Dépenses milliers $	Temps partiel %	Dépenses milliers $	
Bishop	27,7	810,2	12,6	101,1	—	—	911,3
Concordia	36,4	8 874,5	30,7	5 270,1	—	—	14 144,6
H.E.C.	49,7	4 190,3	—	—	—	—	4 190,3
Laval	22,7	10 960,6	5,6	1 556,1	1,6	276,4	12 793,1
McGill	32,6	11 264,0	13,2	3 429,6	5,7	1 138,2	15 831,8
Montréal	48,2	21 454,0	11,8	2 090,3	4,1	1 442,7	24 987,0
Polytechnique	—	—	11,1	1 568,5	—	—	1 568,5
Québec	45,8	32 008,9	20,1	4 384,7	69,6	442,6	36 836,2
Sherbrooke	24,2	4 215,3	2,9	292,3	3,6	347,7	4 855,3
Total		**93 777,8**		**18 692,7**		**3 647,6**	**116 118,1**

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, Services des affaires financières, mars 1981.

Le ministère de l'Éducation allouait, quant à lui, un budget de fonctionnement pour les universités de l'ordre de 672 $ millions en 1979-1980 (voir tableau 70). L'année suivante, les subventions s'élevaient à 763,6 $ millions, ce qui représentait une augmentation de 14% environ par rapport à l'année financière 1979-1980. En 1981-1982, les universités disposent d'un budget de 816 $ millions dont 15,2 $ millions pour la formation de chercheurs et d'action concertée (ce programme était inclus auparavant dans le budget de fonctionnement alloué aux universités). Comparativement à 1980-1981, il s'agit d'une augmentation de 7%, augmentation qui, par ailleurs, ne couvre même pas le taux d'inflation et la croissance du volume d'activités. Seulement pour maintenir un pouvoir d'achat des universités égal à celui de 1980-1981, les universités auraient dû recevoir 91 628 740 $ de plus en 1981-1982. Or, elles n'ont reçu que 52 425 200 $, soit un manque à gagner de 39 203 540 $.

Les compressions budgétaires que subissent les universités, jumelées à une méthode de calcul largement dénoncée par la Commission d'étude sur les universités, affectent non seulement l'enseignement aux étudiants réguliers mais également l'éducation des adultes. Cette méthode de calcul, dite « méthode historique », est basée sur les dépenses admissibles des années précédentes indexées selon un taux déterminé par le ministère de l'Éducation puis ajustées en fonction de la croissance des étudiants « équivalents temps complet ». On reproche notamment à cette méthode de défavoriser les jeunes universités, de négliger les différences de coûts des programmes d'enseignement et d'exclure, des dépenses admissibles, les services à la collectivité. Ces services, qui sont financés à même le budget total dont disposent les universités, sont donc susceptibles d'être les premiers touchés par les compressions budgétaires, puisque plusieurs universités arrivent à peine, en 1981-1982, à couvrir leurs dépenses d'enseignement et de soutien et elles ne peuvent donc pas libérer des fonds pour des activités qui n'interviennent pas dans le calcul des subventions.

Tableau 70
Subventions de fonctionnement versées par le ministère de l'Éducation à chacune des universités du Québec (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 ($)	1980-1981 ($)	1981-1982 ($)
Bishop's	5 135 000	5 518 000	5 746 000
Concordia	62 271 000	71 205 000	73 554 000
H.E.C.	11 773 000	14 092 000	14 555 000
Laval	125 824 000	145 769 000	150 160 000
McGill	99 175 000	112 155 000	113 028 000
Montréal	138 519 000	154 047 000	157 407 000
Polytechnique	20 214 000	22 632 000	22 819 000
Québec	159 029 300	183 096 800	192 903 000
Sherbrooke	50 062 000	55 058 000	56 637 000
Solde non distribué	—	—	13 989 000
Total	**672 002 300**	**763 572 800**	**800 798 000***

* À noter que depuis 1981-1982, les fonds pour le programme de formation des chercheurs et d'action concertée (F.C.A.C.) ne sont pas inclus dans le budget des subventions de fonctionnement des universités. Ce fonds s'élève à 15,2 $ millions en 1981-1982.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, Services des affaires financières, janvier 1982.

L'unité de base des calculs étant les étudiants « équivalents temps complet », les subventions attribuées aux étudiants à temps partiel sont donc relativement faibles même si ces derniers composent, en termes absolus, plus de 50% de la clientèle universitaire. Par ailleurs, la croissance des étudiants « équivalents temps complet » n'étant pas subventionnée à 100% par le ministère de l'Éducation, les fonds disponibles pour les étudiants à temps partiel sont encore plus réduits et limitent la marge de manoeuvre des universités dont la clientèle à temps partiel est élevée. Dans le cas d'une université où le taux de croissance des étudiants à temps plein est supérieur à 8%, seulement 75% de cette augmentation de la clientèle sera financée, et si l'accroissement des étudiants « équivalents temps complet » est de 5% ou moins, le gouvernement du Québec ne subventionnera que 25% de cette dernière augmentation.

Déjà, la méthode de calcul utilisée pour financer les universités favorise, à elle seule, l'inscription des clientèles à temps partiel dans des programmes peu coûteux, souvent dispensés par des chargés de cours où les groupes-cours sont élevés. Avec les dernières compressions budgétaires, les possibilités de formation à temps partiel sont largement compromises puisque pour être rentables, les groupes devront être encore plus nombreux et être inscrits dans des domaines d'études où le coût est peu élevé. Nombreux également sont les cours et les activités qui ne sont plus offerts faute d'argent ce qui, évidemment, affecte surtout les chargés de cours qui se retrouvent sans emploi.

D) Les institutions d'enseignement privé

En 1979-1980, on pouvait recenser 1 218 statuts accordés par le ministère de l'Éducation permettant aux institutions d'enseignement privé d'être déclarées d'intérêt public, d'être reconnues pour des fins de subvention ou de pouvoir détenir un permis d'enseignement (voir tableau 71). La principale différence entre ces institutions tient au fait que le gouvernement du Québec

accorde un appui financier distinct aux institutions déclarées d'intérêt public et aux institutions reconnues pour des fins de subvention, et n'octroie aucune subvention dans le cas des institutions détenant un permis d'enseignement. Seuls ces trois types d'institutions sont régis par la Loi de l'enseignement privé, les autres étant dispensés ou exclus de la Loi. Sont exclus de la Loi, notamment, les personnes seules qui enseignent sans publicité et qui dispensent un enseignement de culture personnelle à moins de cinq personnes à la fois ou à moins de cinq personnes suivant un enseignement régulier, les organismes sans but lucratif, de bienfaisance ou à caractère humanitaire, les centres culturels ou de loisirs et les centres de conditionnement physique.

Tableau 71
Statuts* des institutions d'enseignement privé par catégories et niveaux d'enseignement en 1979-1980

	Déclaration d'intérêt public	Reconnaissance pour fins de subventions	Permis d'enseignement	TOTAL
Maternelle	15	1	94	110
Primaire	27	6	30	63
Secondaire	123	31	44	198
Collégial	29	6	12	47
Culture personnelle	—	—	776	776
Enfance en difficulté	19	—	5	24
Total	**213**	**44**	**961**	**1 218**

* Plusieurs statuts peuvent être octroyés à une même institution si celle-ci donne des enseignements différents. Les 257 statuts octroyés aux institutions déclarées d'intérêt public ou reconnues pour fins de subventions correspondaient à 196 institutions en 1979-1980.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 135.

Les institutions qui détiennent un permis d'enseignement sont généralement des organismes à but lucratif qui dispensent des enseignements tels que la danse, les langues, les relations humaines, etc. Pour obtenir un permis du ministère de l'Éducation, *elles doivent offrir un programme suffisamment structuré, employer des professeurs qui ont quelque compétence dans la matière enseignée, détenir un certificat de sécurité et d'hygiène pour les locaux utilisés, faire approuver leur publicité et leur formule de contrat et, enfin, déposer un cautionnement pour garantir l'observance de leurs obligations envers les élèves inscrits.* [illegible]

En 1979-1980, on comptait 961 institutions avec un permis d'enseignement ; 776 dispensaient des cours de culture personnelle, 44 offraient un enseignement de niveau secondaire et 12, de niveau collégial. Les adultes qui participent à ces activités sont probablement nombreux. À défaut de données disponibles sur ces écoles privées à but lucratif, nous ne pouvons avancer un nombre tant pour les adultes inscrits que pour les personnes-ressources impliquées. Nous savons seulement que les frais de scolarité oscillent facilement entre 8 $ et 40 $ l'heure par étudiant selon l'institution.

Tableau 72
Clientèles subventionnées en vertu de la loi de l'enseignement privé

	1979-1980	1980-1981*
Maternelle	717	759
Primaire	8 730	9 045
Secondaire :		
enseignement général	60 868	61 993
enseignement professionnel	2 224	2 293
Sous-Total	**63 092**	**64 286**
Collégial :		
enseignement général	9 115	8 945
enseignement professionnel	5 632	5 922
éducation des adultes	666	775
Sous-Total	**15 413**	**15 642**
Enfance en difficulté d'apprentissage	312	300
Total	**88 262**	**90 032**

* Prévisions

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec : rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4ᵉ trimestre 1980, p. 134.

Les institutions déclarées d'intérêt public ou reconnues pour des fins de subvention étaient au nombre de 169, en 1979-1980. Au cours de cette même année, le budget alloué par le ministère de l'Éducation s'élevait à 168 173 000 $ pour couvrir les dépenses d'enseignement privé de 88 260 étudiants (voir tableaux 72 et 73). En 1980-1981, ce budget était de l'ordre de 202 677 900 $ pour un total prévu de 90 030 étudiants. Durant ces deux années, les subventions du ministère de l'Éducation attribuées aux institutions déclarées d'intérêt public étaient équivalentes à 80% du coût par élève de l'enseignement public de l'année précédente et ce, pour un enseignement de même catégorie. Les institutions reconnues pour des fins de subvention recevaient, quant à elles, 60% du coût par élève de l'enseignement public.

Tableau 73
Budget de l'enseignement privé selon le niveau d'enseignement (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Primaire et secondaire privé	128 660 800	156 560 400	168 359 500
Collégial privé	39 512 200	46 117 500	49 633 200
Total	**168 173 000**(1)	**202 677 900**(1)	**217 992 700**(2)

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4ᵉ trimestre 1980, p. 134.

(2) Gouvernement du Québec, conseil du Trésor, *Budget 1981-1982*, Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1982, Éditeur officiel du Québec, 1ᵉʳ trimestre 1981, p. 11-19.

En 1981-1982, les règles de financement se modifient. Dorénavant, le gouvernement verse à chacune de ces institutions un montant de base pour chaque élève qui est inscrit à temps plein à l'enseignement régulier et un montant représentant la valeur locative des immeubles où les institutions dispensent leur enseignement. Pour les institutions déclarées d'intérêt public, leur montant de base s'élève à 2 000 $ par étudiant au niveau secondaire et à 2 630 $ pour l'enseignement général de niveau collégial. Quant aux institutions reconnues pour des fins de subvention, ces montants sont respectivement de 1 465 $ et de 1 930 $[illegible]. Ainsi, au lieu de financer 80% ou 60% du coût moyen, le gouvernement répartit les allocations versées aux institutions d'enseignement privé en fonction du montant de base attribué à chaque étudiant et en fonction de la valeur locative des immeubles. Un tel mode de financement aura pour effet en 1981-1982, selon le porte-parole du ministère de l'Éducation, de se traduire *par une baisse des subventions de l'ordre de 4%*[illegible].

Le Service général de l'enseignement privé subventionne également les programmes d'éducation des adultes présents dans les institutions de niveau collégial déclarées d'intérêt public ou reconnues à des fins de subvention. Il s'agit ici du financement des adultes inscrits à temps plein dans des programmes d'enseignement spécifiquement dispensés pour les étudiants adultes. En 1979-1980, le montant affecté aux adultes était de 865 $ par étudiant, montant qui doit être pondéré cependant, en fonction du type d'institution : une institution déclarée d'intérêt public recevait 80% de 865 $, soit 692 $ par étudiant alors qu'une institution reconnue aux fins de subventions recevait 60%, soit 519 $ par étudiant. En 1980-1981, les adultes inscrits à temps plein étaient subventionnés à raison de 752 $ par étudiant dans les institutions déclarées d'intérêt public et de 564 $ par étudiant dans

les institutions reconnues pour des fins de subvention. Pour l'année en cours, *le gouvernement verse à une institution déclarée d'intérêt public pour chaque élève de niveau collégial qui est inscrit à temps plein à un programme d'éducation aux adultes un montant de 785 $.*

Pour une institution reconnue à des fins de subvention, ce montant sera de 590 $.

Entre les années financières 1979-1980 et 1980-1981, les montants octroyés par étudiant adulte dans les institutions d'enseignement privé se sont accrus de près de 9%. Par contre, le dernier budget 1981-1982 fixe à 4% environ l'augmentation des sommes allouées à l'éducation des adultes par rapport à l'année précédente. Encore ici, les montants accordés par le gouvernement du Québec ne couvrent pas le taux d'inflation et risquent vraisemblablement de se traduire par une augmentation des frais d'inscription et de scolarité et, incidemment, par une baisse de la clientèle étudiante adulte.

Selon les informations fournies par le Service général de l'enseignement privé, on comptait, en 1979-1980, 666 étudiants adultes inscrits à temps plein dans les institutions d'enseignement privé de niveau collégial, dont 627 dans les institutions déclarées d'intérêt public et 39 dans les institutions reconnues à des fins de subventions (voir tableau 74). En 1980-1981, les étudiants adultes subventionnés s'élevaient à 746, répartis comme suit: 637 dans les institutions déclarées d'intérêt public et 109 dans les institutions reconnues à des fins de subventions. En appliquant au nombre d'étudiant le montant respectif alloué par le ministère de l'Éducation, nous pouvons donc évaluer à 454 125 $ en 1979-1980 les subventions du Service général de l'enseignement privé au titre de l'éducation des adultes et à 540 500 $ les sommes versées en 1980-1981. Quant au personnel des institutions d'enseignement privé impliqué en éducation des adultes, nous ne pouvons fournir aucun renseignement, faute de données disponibles sur le sujet.

Contrairement aux institutions d'enseignement public, les institutions privées n'ont pas accès aux subventions de la Direction générale de l'éducation des adultes. Cependant, la D.G.E.A. fait l'achat de cours spécifiques dans cinq institutions spécialisées, dont l'Institut national des viandes, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie, le Centre de couture industrielle (Guilde des manufacturiers), la Corporation des électroniciens et le Collège Marie-Victorin. À l'exception du Collège Marie-Victorin, aucune de ces institutions ne reçoit des subventions du Service général de l'enseignement privé.

Tableau 74
Montant de base par étudiant adulte alloué aux institutions d'enseignement privé de niveau collégial par le ministère de l'Éducation et nombre d'étudiants adultes subventionnés (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980		1980-1981		1981-1982
	Montant de base $	**Clientèle**	**Montant de base $**	**Clientèle**	**Montant de base $**
Institutions déclarées d'intérêt public	692	627	752	637	785
Institutions reconnues à des fins de subventions	519	39	564	109	590
Total		**666**		**746**	

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service général de l'enseignement privé, janvier 1981.

Le budget alloué par la D.G.E.A. à ces organismes était de 2 201 820 $ en 1979-1980, de 2 558 330 $ l'année suivante et, pour l'année en cours, 2 947 300 $. Entre 1979-1980 et 1980-1981, les subventions ont augmenté dans une proportion de 16% et dans une proportion semblable (15%) entre 1980-1981 et 1981-1982. Comme la formation professionnelle à temps plein est entièrement financée par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada et que ce type de formation reçoit près de 85% des fonds accordés à ces institutions, une telle augmentation n'a pas de quoi surprendre. En effet, les fonds fédéraux ont été indexés, d'une part, et ils contribuent dans une large mesure au programme de formation professionnelle à temps partiel, d'autre part.

Tableau 75
Subventions allouées par la Direction générale de l'éducation des adultes aux institutions d'enseignement spécialisé (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
Langues secondes	68 000	—	—
Formation professionnelle à temps plein	1 987 105	2 134 345	2 502 900
Formation professionnelle à temps partiel	523 777	413 982	444 400
Programmes et examens	—	10 000	—
Ajustement budgétaire	(377 063)	—	—
Total	**2 201 819** (1)	**2 558 327** (2)	**2 947 300** (3)

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id.*, *1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) *Id.*, 1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire, 24 septembre 1981.

Tableau 76
Volume des activités financées par la Direction générale de l'éducation des adultes, réseau des institution d'enseignement (1979-1980, 1980-1981)

	1979-1980	1980-1981
Nombre de classes	210	105
Heures-groupe	50 465	45 930
Heures-professeur	50 465	46 248
Nombre d'étudiants inscrits*	3 374	1 679

* Ce chiffre indique l'importance seulement des clientèles scolaires inscrites à des activités, puisqu'un adulte peut être inscrit à plusieurs cours.
Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Directeur générale de l'éducation des adultes, *Extracto Rapport T.P.C.S.R.*, mai 1981.

En 1981-1982, la Direction générale de l'éducation des adultes finance exclusivement des activités de formation professionnelle à temps plein et à temps partiel. Les sommes versées à chacun de ces postes budgétaires sont de 2 502 900 $ et de 444 400 $ respectivement, ce qui représente une hausse de 17% et 7% par rapport à 1980-1981. Quant à la clientèle subventionnée par cette direction, elle s'élevait à 3 370 étudiants adultes en 1979-1980 pour un total d'heures-groupe de 50 465 (voir tableau 76). En 1980-1981 le volume d'activités réalisé était de 45 930 heures-groupes et le nombre d'étudiants inscrits de 1 680, soit la moitié moins d'étudiants qu'en 1979-1980. Ne disposant pas des données requises, nous ne pouvons décrire ici les ressources humaines présentes dans les institutions d'enseignement spécialisé et impliquées en éducation des adultes.

E) Le système québécois de prêts et bourses aux étudiants

Dans le cadre de son système de prêts et bourses aux étudiants, le gouvernement du Québec a émis en 1979-1980, 71 995 certificats de prêts sans intérêt permettant aux étudiants de contracter un emprunt auprès d'une institution financière reconnue pour une valeur totale de 66 830 065 $. En 1980-1981, le gouvernement du Québec a garanti 76 599 prêts aux étudiants pour un montant global de 77 786 360 $ (voir tableau 77). Il a également octroyé une bourse d'étude à ceux et celles dont le prêt était insuffisant pour

couvrir leurs dépenses. Parmi les étudiants ayant contracté un emprunt garanti par le gouvernement, 48 246 étudiants en 1979-1980 et 51 469 en 1980-1981 ont reçu une bourse d'étude qui représentait des dépenses totales pour le ministère de l'Éducation de l'ordre de 71 653 245 $ et de 88 308 695 $ respectivement pour chacune de ces années. De façon générale, les étudiants qui obtiennent un prêt et/ou une bourse sont relativement jeunes puisque seulement 15% d'entre eux environ ont plus de 25 ans.

Tableau 77
Aide financière accordée aux étudiants par le ministère de l'Éducation du Quebec selon l'âge et le sexe (1979-1980, 1980-1981)

		1979-1980[1]				1980-1981[2]			
		Prêts calculés		Bourses calculées		Prêts calculés		Bourses calculées	
Âge	**Sexe**	**Nombre**	**Montant $**	**Nombre**	**Montant $**	**Nombre**	**Montant $**	**Nombre**	**Montant $**
Plus de 25 ans	Homme	5 993	6 982 495	4 447	8 165 145	6 806	8 610 355	4 884	10 418 545
	Femme	4 303	4 734 780	3 456	7 328 170	5 219	6 251 515	4 066	10 253 380
	Total	**10 296**	**11 717 275**	**7 903**	**15 493 315**	**12 025**	**14 861 870**	**8 950**	**20 671 925**
23-24 ans	Homme	5 950	6 583 265	3 868	6 071 100	6 303	7 592 675	4 045	7 144 055
	Femme	3 433	3 849 675	2 543	4 332 590	3 889	4 737 285	2 861	5 508 420
	Total	**9 383**	**10 442 940**	**6 411**	**10 403 690**	**10 192**	**12 329 960**	**6 906**	**12 652 475**
21-22 ans	Homme	8 127	7 995 105	4 713	6 282 465	8 360	8 871 800	4 883	7 598 540
	Femme	6 573	6 573 270	4 307	6 278 295	7 164	7 773 075	4 790	7 965 895
	Total	**14 700**	**14 528 375**	**9 020**	**12 560 760**	**15 524**	**16 644 875**	**9 673**	**15 564 435**
19-20 ans	Homme	9 382	7 945 250	5 651	7 186 740	9 545	8 801 435	5 649	8 331 655
	Femme	10 592	9 042 935	7 265	10 453 230	10 398	9 737 170	7 085	11 282 910
	Total	**19 974**	**16 988 135**	**12 916**	**17 639 970**	**19 943**	**18 538 605**	**12 734**	**19 614 565**
18 ans	Homme	4 445	3 305 615	2 795	3 451 270	4 819	3 923 835	3 163	4 623 970
	Femme	5 706	4 292 530	3 957	5 428 370	6 229	5 074 125	4 446	6 960 780
	Total	**10 151**	**7 598 145**	**6 752**	**8 879 640**	**11 048**	**8 997 960**	**7 609**	**11 584 750**
Moins de 18 ans	Homme	3 198	2 377 805	2 105	2 612 835	3 365	2 738 235	2 287	3 222 950
	Femme	4 293	3 205 450	3 121	4 055 860	4 502	3 674 830	3 310	4 997 595
	Total	**7 491**	**5 583 255**	**5 226**	**6 668 695**	**7 867**	**6 413 065**	**5 597**	**8 220 545**
Tout âge	Homme	37 095	35 159 535	23 579	33 769 555	39 198	40 538 335	24 911	41 339 715
	Femme	34 900	31 670 530	24 667	37 883 690	37 401	37 248 000	26 558	46 968 980
	Total	**71 995**	**66 830 065**	**48 246**	**71 653 245**	**76 599**	**77 786 335**	**51 469**	**88 308 695**

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service des prêts et bourses aux étudiants, *Statistiques 1979-1980*, p. 32.
(2) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, *Statistiques 1980-1981*, p. 32.

Comme dans le cas du système canadien de prêts aux étudiants, le gouvernement assume l'intérêt couru sur le prêt aussi longtemps que les étudiants poursuivent leurs études à temps plein jusqu'à environ six mois après la fin de leurs études à temps plein. Mais à la différence du gouvernement fédéral, le gouvernement du Québe octroie une bourse (non remboursable par l'étudiant) dans le cas où le montant du prêt, fixé à un maximum en vertu du niveau et du programme d'études, est inférieur aux besoins calculés. Les dépenses admises couvrent, notamment, les frais d'inscription et de scolarité, les frais de subsistance (nourriture, logement) et les frais de transport.

Pour avoir accès à ce programme, le candidat devra être citoyen canadien ou résident permanent, et

— *être inscrit à temps complet dans un établissement d'enseignement reconnu et avoir comme occupation principale d'y suivre un cours d'études reconnu par le ministère (c'est-à-dire tous les cours de l'enseignement régulier suivis par les étudiants réguliers et les étudiants libres) d'une durée d'au moins treize (13) semaines pendant une même session ;*

— *avoir entrepris ses études collégiales depuis moins de dix ans, ou depuis moins de quatre ans si le candidat poursuit des études collégiales et qu'il désire obtenir de l'aide financière pour des études de même niveau. Des cas spéciaux ont été prévus qui peuvent modifier la période d'admissibilité après une première interruption ou une première réorientation des études.*[illegible]

La majorité des travailleurs et travailleuses et tous ceux et celles qui n'ont pas la possibilité de se libérer à temps plein pour poursuivre leurs études ne sont pas admissibles à ce programme puisque seules les personnes inscrites à temps plein dans l'enseignement régulier peuvent y avoir accès en vertu de la Loi des prêts et bourses aux étudiants. Les adultes qui ont quitté le système scolaire depuis plus de dix ans peuvent, dans certains cas, avoir accès au régime de prêts et bourses en autant qu'ils retournent aux études à temps plein après une première interruption ou une première réorientation. Il n'est donc pas possible pour l'étudiant de bénéficier d'un prêt s'il retourne aux études à tous les dix ans pendant une période d'un an, par exemple. Rappelons que seuls les étudiants des niveaux collégial et universitaire sont admissibles au système québécois de prêts et bourses, les étudiants du niveau secondaire étant exclus.

Une fois les critères précédents satisfaits, la Direction générale de l'aide financière évalue les besoins financiers de chaque candidat en fonction de son statut, du domaine d'études, du niveau d'enseignement et de son lieu de résidence, et détermine s'il y a lieu d'accorder un prêt et, éventuellement, une bourse. On distingue ici deux types d'étudiants : ceux réputés indépendants et ceux réputés dépendants. Le candidat dit indépendant répond à au moins une des conditions suivantes[illegible] :

○ est marié ou a déjà été marié ;
○ est détenteur d'un diplôme de premier cycle universitaire ;
○ a, à sa charge, tout en étant célibataire, un ou plusieurs enfants qu'il garde avec lui ;
○ a été sur le marché du travail pendant deux périodes de douze mois consécutifs sans poursuivre d'études à temps plein dans un établissement d'enseignement.

Tous les étudiants qui ne rencontrent aucune de ces conditions sont dits dépendants et on tient compte, dans ce cas, des ressources financières des parents. Si le revenu des parents n'intervient pas pour les candidats réputés indépendants, le revenu du conjoint, par contre, est considéré dans le mode de calcul des prêts et bourses. Les femmes au foyer qui désirent se recycler ou se réorienter avant de retourner sur les marchés du travail sont donc particulièrement touchées par ces mesures. En fait, même si selon les termes de la Direction générale de l'aide financière aux étudiants elles sont réputées « indépendantes », le revenu du conjoint demeure une variable importante dans la détermination de leurs besoins financiers.

Le régime des prêts et bourses aux étudiants peut faciliter à plusieurs la poursuite de leurs études collégiales et universitaires. Mais tel que conçu actuellement, seuls les jeunes y ont accès. La majorité des adultes ne peuvent contracter un prêt en vertu de la Loi des prêts et bourses au même titre qu'un étudiant régulier et ce, bien qu'ils financent le système scolaire par leurs impôts. Par ailleurs, ceux et celles qui ne sont pas admissibles à ce

système sont, dans bien des cas, ceux-là même qui ne peuvent avoir accès à d'autres mesures de soutien financier leur permettant d'acquérir une formation de base, une formation générale ou tout autre prérequis exigé pour accéder aux enseignements du système scolaire. En somme, le régime de prêts et bourses exclut à nouveau, dans une large mesure, les adultes déjà exclus du programme fédéral de formation professionnelle en vertu duquel il est possible d'avoir accès à des allocations de formation ou à des prestations d'assurance-chômage.

6.3.1.4 Les ressources financières des groupes populaires

C'est en 1972 que se concrétise, sur le plan financier, une certaine reconnaissance de l'éducation populaire par le gouvernement du Québec. Présentement, c'est la Direction générale de l'éducation des adultes qui est responsable au ministère de l'Éducation de la gestion et du financement de l'éducation populaire. Cette direction disposait en 1979-1980 d'un budget de 2 862 000 $ pour les organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) et de 800 000 $ pour les centrales syndicales subventionnées (voir tableau 78). L'année suivante, ce budget était porté à 3 005 100 $ et à 840 000 $ respectivement, soit une augmentation de 5% comparativement à 8% pour l'ensemble des subventions octroyées par la D.G.E.A. en 1980-1981. Au cours de l'année financière 1981-1982, cette direction a versé 3 255 100 $ aux O.V.E.P., soit 8% de plus que l'année précédente et a maintenu le montant alloué aux groupes syndicaux au niveau de 1980-1981, c'est-à-dire 840 000 $. Voyons d'une façon plus spécifique les ressources dont dispose chacun de ces organismes.

A) Les organismes volontaires d'éducation populaire

La principale difficulté, lorsqu'on parle des organismes volontaires d'éducation populaire, est de pouvoir les identifier. Ces organismes existent d'abord pour répondre à une situation donnée et pour trouver des solutions à des problèmes identifiés. Ils peuvent en conséquence agir ou intervenir dans une foule de domaines et, de là prendre des formes multiples: groupes populaires d'alphabétisation, associations coopératives d'économie familiale, regroupements de locataires, mouvements de femmes, mouvements coopératifs, comités de citoyens, regroupements de personnes handicapées, etc. Le nombre de ces organismes varie en fonction des besoins du milieu et des ressources financières disponibles qui, dans les deux cas, sont plus ou moins délimités dans le temps. Il n'est donc pas possible de déterminer le nombre d'O.V.E.P. existant puisqu'il fluctue considérablement d'une période à une autre.

Tableau 78
Subventions versées par la Direction générale de l'Éducation des adultes aux organismes volontaires d'éducation populaire et aux centrales syndicales (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	1979-1980 $	1980-1981 $	1981-1982 $
O.V.E.P.	2 862 000	3 005 100	3 255 100
Syndicats	800 000	840 000	840 000
Total	**3 662 000**(1)	**3 845 100**(2)	**4 095 100**(3)

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id., 1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) *Id., 1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 24 septembre 1981.

Le mode de financement des organismes volontaires d'éducation populaire repose surtout sur les subventions accordées par les différents ministères fédéraux et provinciaux. Mais souvent les ressources allouées sont insuffisantes pour couvrir l'ensemble de leurs dépenses. Dans ce cas, certains organismes tentent d'obtenir un support auprès d'autres organismes tels que les institutions scolaires ou les centres locaux de services communautaires, afin de pouvoir avoir accès à leurs ressources physiques, matérielles et humaines ; ou encore, ils tentent de s'autofinancer en cotisant leurs membres, en sollicitant du bénévolat de la part des individus, en organisant des ventes de bazars, etc.

La principale source de financement connue est le programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire de la Direction générale de l'éducation des adultes. D'autres ministères tant fédéraux que provinciaux subventionnent également ces organismes. Mentionnons, à titre d'exemples : le Secrétariat d'État du Canada (par son programme de développement des minorités linguistiques officielles), le ministère des Affaires culturelles du Québec (par son programme d'aide financière aux organismes de théâtre), le ministère des Communications du Québec (pour les media communautaires), le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (par son programme d'aide aux groupes et centres communautaires de loisir), etc.

En 1979-1980, la Direction générale de l'éducation des adultes a reçu, quant à elle, 367 demandes de financement dites « admissibles », qui totalisaient 8 331 240 $[illegible]. Le budget disponible au cours de cette même année s'élevait à 2 862 000 $ et ne constituait donc que 34% des demandes exprimées par les O.V.E.P. En 1980-1981, les 575 demandes déposées par les O.V.E.P auprès de la D.G.E.A. représentaient 13 170 070 $[illegible] alors que les subventions disponibles étaient de l'ordre de 3 005 100 $, soit 23% seulement des demandes de fonds exprimées. Pour l'année en cours, le budget de la D.G.E.A. ne permettrait de couvrir que 19% des sommes réclamées par les organismes populaires[illegible].

Jusqu'en 1979-1980, aucune priorité spécifiquement énoncée n'intervenait dans le mode d'attribution des subventions de la D.G.E.A. En 1980-1981, le gouvernement du Québec, par l'entremise de cette direction introduit ses ordres de priorités. Dorénavant, les organismes populaires qui réclament des subventions pour l'amélioration de la situation de la femme en milieu défavorisé, l'alphabétisation des adultes ou le développement coopératif recevront la priorité, parmi ceux qui demandent des fonds en vertu du programme d'aide pour les organismes volontaires d'éducation populaire de la D.G.E.A. Bien que les O.V.E.P. reconnaissent que ces priorités touchent des problèmes importants dont le gouvernement doit s'occuper, l'avènement de telles normes dans l'attribution des subventions a soulevé de vives protestations, ces organismes reprochant au gouvernement de s'ingérer dans leur autonomie.

Comme dans le cas des commissions scolaires et des cégeps, les subventions que reçoivent les O.V.E.P. de la part de la D.G.E.A. couvrent certaines catégories de dépenses. Principalement, les fonds octroyés regroupent les ressources humaines pédagogiques, le matériel didactique essentiel à la réalisation des activités (les dépenses d'immobilisation et la location ou l'achat d'équipement étant exclus) et les frais de fonctionnement tels que les frais de séjour, de déplacement et d'administration générale. Par ailleurs, la D.G.E.A. répartit ses subventions en fonction des organismes populaires nationaux et des organismes locaux ou régionaux au prorata de la population des régions administratives. Par exemple, en 1980-1981, 40% du budget de la D.G.E.A. alloué aux O.V.E.P. va à des organismes nationaux ou à des fédérations, et 60% est alloué à des organismes locaux et régionaux au

prorata de la population des régions administratives du Québec (75 000 $ minimum par région).

Les critères, les objectifs et les priorités du ministère de l'Éducation que nous venons de décrire sont utilisés par un comité d'étude de la D.G.E.A. dont le rôle est de recommander ou non l'admissibilité des demandes de fonds exprimées par les O.V.E.P. Les membres de ce comité sont nommés par ce ministère ; deux d'entre eux sont des fonctionnaires de la D.G.E.A. et les trois autres sont des personnes extérieures à la fonction publique du Québec.

Par rapport aux demandes de fonds exprimées par les organismes populaires, l'enveloppe budgétaire de la D.G.E.A. a toujours été insuffisante pour répondre aux besoins. Plusieurs organismes se voient réduits à réaliser des activités éducatives auprès des adultes avec parfois moins de 60% de la subvention demandée. De plus, les délais d'attente pour recevoir les montants accordés, le caractère ponctuel et annuel des subventions et le déplacement des priorités du gouvernement limitent, dans de nombreux cas, les possibilités de formation offertes aux adultes et aux groupes par les organismes d'éducation populaire.

B) Les syndicats

Les sommes utilisées par les syndicats pour réaliser leurs diverses activités en éducation proviennent en majeure partie de la cotisation des membres mais peuvent également être composées des fonds alloués par la D.G.E.A., par le ministère du Travail du Canada et par la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec (C.S.S.T.).

Tableau 79
Subventions versées en 1979-1980 par le ministère du Travail du Canada dans le cadre de son programme d'aide financière en matière d'éducation syndicale (ensemble du Canada)

	$
Congrès du travail du Canada	2 565 600
Confédération des syndicats nationaux	186 092
Conférence canadienne des camionneurs	87 231
Centrale des syndicats démocratiques	36 346
Syndicats indépendants (au nombre de 61)	261 758
Bourses pour les syndiqués	9 200
Total	**3 146 227**

Source : Gouvernement du Canada, Travail Canada, *travail canada revue annuelle 1980*, p. 35.

Établi en 1976, le programme d'aide financière en matière d'éducation syndicale du ministère du Travail du Canada vise à *mieux informer les membres et faciliter la négociation collective, aider les travailleurs à participer davantage et en meilleure connaissance de cause aux affaires socio-économiques et à réaliser une répartition plus juste de l'aide en matière d'éducation*. Au cours de l'année financière 1979-1980, les montants alloués s'élevaient à 3 137 027 $ (bourses exclues) pour l'ensemble du Canada. De ce montant, 2 565 600 $ étaient accordé au Congrès du travail du Canada, 186 092 $ à la Confédération des syndicats nationaux, 87 231 $ à la Conférence canadienne des camionneurs et 36 346 $ à la Centrale des syndicats démocratiques. Aux syndicats non affiliés à une centrale, une somme totale de 261 758 $ était allouée. La répartition de ces montants par province n'étant pas disponible, nous ne pouvons donc présenter les ressources spécifiquement accordées aux syndicats oeuvrant au Québec.

La Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec disposait, quant à elle, d'un budget d'environ 1,8 $ million en 1981-1982 à titre de subvention aux associations syndicales pour la formation et l'information des travailleurs et des travailleuses.

Le programme d'aide à l'éducation syndicale de la Direction générale de l'éducation des adultes s'élevait à 800 000 $ en 1979-1980 et à 840 000 $ en 1980-1981. En 1981-1982, la D.G.E.A. octroyait un montant identique à celui de l'année précédente, soit 840 000 $. Ces montants représentent 0,6% du budget total de la D.G.E.A. et sont alloués aux centrales syndicales C.S.N., F.T.Q., C.E.Q., C.S.D. et à l'U.P.A. Ce programme de la D.G.E.A. a pour but d'assurer une assistance financière pour les activités d'éducation syndicale qui

○ permettent l'acquisition de connaissances concernant les réalités économiques et sociales auxquelles les syndiqués et le mouvement ouvrier se trouvent confrontés ;
○ suscitent la réflexion menée par les syndiqués sur leur responsabilité dans la promotion et le développement de la collectivité ;
○ habilitent les responsables et toute autre personne-ressource au plan de l'éducation populaire à être plus en mesure d'assumer leurs dossiers dans ce domaine.

En 1980-1981, le budget alloué était réparti entre les diverses centrales syndicales et l'U.P.A. sur la base de 1,04 $ par membre environ. Or, en 1977-1978, le mémoire des centrales syndicales recommandait qu'une subvention soit accordée à raison de 1,00 $ per capita dès cette année-là et qu'elle soit par la suite ajustée pour tenir compte du rattrapage à récupérer et indexée au coût de la vie[illegible]. Ainsi, pour 1980-1981, on réclamait un taux de base de 1,60 $ par membre. Par rapport aux subventions allouées par la D.G.E.A., il est bien évident que la collaboration financière du Québec ne s'est pas développée tel que souhaité. Et à mesure que s'écoulent les années et que le taux d'inflation gruge une partie de plus en plus importante du pouvoir d'achat, la valeur réelle des subventions diminue et la participation du Québec dans le développement de l'éducation populaire s'estompe graduellement.

6.3.1.5 Les ressources affectées à la formation des travailleurs et des travailleuses par les entreprises

Nous avons tenté, dans les pages précédentes, de faire le bilan des ressources présentes dans le domaine de l'éducation des adultes. Nous avons examiné successivement les interventions du gouvernement fédéral et des principaux ministères québécois impliqués dans ce champ d'activité et celles des institutions scolaires et des groupes populaires. Pour terminer ce portrait, nous tenterons dans cette section de cerner la difficile question des ressources humaines et financières présentes dans les entreprises. Peu de données sont actuellement disponibles sur le sujet, d'où la difficulté de faire une description précise. Voyons donc d'un peu plus près quelles sont ces ressources possibles à la lumière des renseignements dont nous disposons.

À titre d'employeur, le gouvernement du Québec est directement concerné en matière de formation de son personnel. Il a dépensé, pour les activités de formation et de perfectionnement des personnels de la fonction publique québécoise 3,1 $ millions environ en 1979-1980 (voir tableau 80). Ce budget a permis de réaliser 87 340 jours-personne à travers 34 ministères et organismes du Québec (voir tableau 81). En 1980- 1981, les fonds autorisés pour le développement des ressources humaines s'élevaient à 5 295 920 $ et devaient permettre un volume d'activités de l'ordre de 121 380 jours-personne. À noter qu'il ne s'agit pas ici d'une augmentation substantielle du budget alloué, puisque en 1979-1980 le budget autorisé pour 38 ministères et organismes représentait 5 232 400 $, seulement 69 % de ce dernier ayant été utilisé[illegible].

Tableau 80
Coûts totaux de la formation et du perfectionnement du personnel de 34 ministères et organismes en 1979-1980 et coûts prévus pour les personnels de 37 ministères et organismes en 1980-1981

	1979-1980 $	1980-1981 $
Coûts de formation	3 092 840 r	5 295 920 a
Coûts salariaux estimés	6 167 950*	10 561 480
Total	**9 260 790**	**15 857 400**

r : réalisés
a : autorisés
* Ce chiffre a été évalué à même le rapport observé en 1980-1981 entre les coûts de formation et les coûts salariaux.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de la Fonction publique, *Document d'information sur le développement des ressources humaines dans la fonction publique du Québec*, décembre 1980, p. 14, 18 et 19.

Tableau 81
Volume d'activités autorisé et réalisé relatif à la formation et au perfectionnement du personnel de la fonction publique du Québec (1979-1980, 1980-1981)

Catégories d'employés	1979-1980 (34 ministères et organismes) Jours-personne autorisés	1979-1980 (34 ministères et organismes) Jours-personne réalisés	1980-1981 (37 ministères et organismes) Jours-personne autorisés
Sous-ministres	109	65	—
Cadres et adjoints aux cadres supérieurs	10 310	7 108	11 085
Agents de maîtrise	11 513	9 122	12 907
Professionnels	39 544	25 264	39 282
Fonctionnaires	40 345	30 904	40 182
Ouvriers	6 682	4 216	8 828
Agents de la paix	14 147	9 644	8 204
Autres (1)	2 010	1 015	894
Total	**124 659**	**87 338**	**121 382**

Autres : – secrétaires particuliers
– secrétaires particuliers adjoints
– directeurs d'écoles
– professeurs
– commissaires-enquêteurs

Source : Gouvernement du Québec, ministère de la Fonction publique, *Document d'infomation sur le développement des ressources humaines dans la fonction publique du Québec*, décembre 1980, p. 14, 18 et 19.

Selon les estimations du ministère de la Fonction publique du Québec, les dépenses relatives aux salaires des participants représentaient le double environ des frais directs de formation, soit 10 561 480 $ en 1980-1981. En appliquant ce même ordre de grandeur aux dépenses de 1979-1980, nous pouvons donc évaluer les coûts salariaux à 6 167 950 $. La somme des dépenses allouées pour les activités de formation et de perfectionnement constitue la contribution globale du gouvernement du Québec en matière de développement des ressources humaines de la fonction publique. Ainsi, au cours de l'année financière de 1979-1980, le Québec aurait dépensé 9,3 $ millions au total et ses dépenses prévues en 1980-1981 pourraient se chiffrer aux alentours de 15,9 $ millions pour la formation et le perfectionnement de son personnel.

Le gouvernement fédéral intervient également à titre d'employeur pour développer les ressources humaines de sa fonction publique. Malheureusement, les données disponibles ne sont pas regroupées par province. Quant aux ressources allouées pour la formation et le perfectionnement des personnels des autres paliers des gouvernements fédéral et provincial, ainsi que des personnels des gouvernements municipaux, les données susceptibles d'étayer le portrait des ressources humaines et financières dans l'administration publique ou parapublique doivent être recueillies à la pièce, aucune recherche n'ayant, à notre connaissance, fait un tel bilan.

Dans le cas des entreprises privées, les informations sur les ressources financières allouées à la formation sont presque inexistantes pour différentes raisons : certaines entreprises ne veulent pas dévoiler les montants investis en formation de peur de révéler leur plan de développement aux entreprises concurrentes ; d'autres ne compilent pas ces informations sous la rubrique formation, mais affectent ces dépenses à l'item investissement ; d'autres, enfin, ne recueillent aucune information spécifique à ce sujet. En général,

les pratiques de formation en entreprise ne s'inscrivent pas dans le prolongement d'une longue tradition et l'absence de spécificité comptable exigée par les gouvernements aux fins du calcul de l'impôt aidant, peu de données sont donc disponibles.

Pour pallier cette absence d'information, nous avons recueilli, par notre *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, certaines données relatives aux ressources humaines et financières. On y retrouve notamment des données sur le personnel affecté à la formation des travailleurs et des travailleuses, des renseignements sur le montant et le type de dépenses de formation, sur l'aide financière accordée par l'État et sur la présence de fonds de formation. Les résultats obtenus nous apportent certains éléments nouveaux, mais nous confirment aussi la difficulté d'évaluer les ressources financières allouées par les entreprises pour la formation de leurs employés. En fait, nous nous sommes heurtés à des taux de réponses particulièrement faibles dans le cas des sommes consacrées à la formation, ce qui ne nous permet pas, dans ce cas surtout, d'énoncer avec certitude que ces résultats reflètent fidèlement l'ensemble des entreprises au Québec. Nous disposons cependant d'un aperçu, bien qu'imparfait, des sommes investies en formation par les entreprises. Nous y reviendrons. Voyons d'abord les principales caractéristiques des entreprises (administration publique incluse) relatives aux fonds de formation, aux subventions reçues et aux types de dépenses effectuées pour la formation des travailleurs et des travailleuses.

Selon les données de notre sondage, parmi les deux tiers des entreprises de 20 employés et plus réalisant des activités organisées de formation, c'est-à-dire autres que la formation sur le tas, 10% cotisent sur une base régulière à une caisse ou à un fonds spécifiquement affecté à cette fin. Dans ce cas, il est tout aussi fréquent d'observer une gestion conjointe de ce fonds de formation avec les employés que d'observer une gestion patronale exclusive.

Tableau 82
Répartition des entreprises de 20 employés et plus au Québec déclarant des activités organisées de formation selon le montant reçu en subventions

Montant de la subvention	N	%
2 500 ou moins	20	25,3
2 501 — 5 000	12	14,9
5 001 — 10 000	5	7,0
10 001 — 25 000	23	29,3
25 001 — 50 000	11	14,4
50 001 — 100 000	4	5,7
Plus de 100 000	3	3,4
Total	**78**	**100,0**

Source : Commission d'étude sur la formation des adultes, *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Annexe 3, chapitre IV, tableau 4.34.

Les données du sondage nous révèlent également qu'une entreprise sur cinq a obtenu au cours de son dernier exercice financier des subventions pour réaliser des activités organisées de formation. À noter que certaines entreprises, qui font seulement de la formation sur le tas, disent avoir reçu une aide financière de l'État, mais elles sont peu nombreuses (5% d'entre elles uniquement). Quant aux entreprises ayant des activités organisées, l'aide financière provient des ministères fédéraux ou provinciaux presque exclusivement. Des 97% qui ont bénéficié de telles subventions, 42% ont reçu des fonds du gouvernement fédéral, 50% du gouvernement provincial et 5% de ces deux gouvernements. En moyenne, le montant de la subvention s'élève aux environs de 30 000 $, mais une telle moyenne est un pâle reflet de la distribution des sommes versées par les organismes. Comme l'illustre le tableau 40, on remarque que 25% des entreprises ont obtenu 2 500 $ ou moins à titre de subventions, 22% ont reçu entre 2 500 $ et 10 000 $, 29% entre 10 000 $ et 25 000 $, 14% entre 25 000 $ et 50 000 $ et 9% ont obtenu des montants supérieurs à 50 000 $. En somme, la moyenne des fonds alloués par les différents paliers de gouvernement est de l'ordre de 30 000 $, mais compte tenu des écarts entre les valeurs des subventions accordées, seulement 25% des entreprises reçoivent des montants supérieurs à 25 000 $.

Quant aux types de dépenses effectuées pour les activités organisées de formation, les entreprises évoquent surtout les salaires du personnel interne affecté à la formation, les coûts administratifs inhérents aux frais de scolarité, au transport ou à l'hébergement et les coûts reliés à l'achat de matériel divers. Ces dépenses demeurent les plus fréquemment faites par les employeurs, mais on y retrouve également les frais de services payés à une firme, la cotisation versée à une association sectorielle, le coût de remplacement des employés et les salaires alloués aux contractuels.

Parmi les entreprises qui ont réalisé des activités organisées de formation, seulement 29%, c'est-à-dire 134 entreprises, nous ont fourni des données sur leurs dépenses en matière de formation. Elles nous ont révélé notamment que 26% d'entre elles consacrent annuellement 2 500 $ ou moins à la formation, 28% dépensent entre 2 500 $ et 10 000 $, 15% affectent une somme qui varie entre 10 000 $ et 25 000 $. Environ 31% de ces entreprises ont des dépenses supérieures à 25 000 $. Sachant que le volume et la forme des activités organisées offertes aux travailleurs varient considérablement selon la taille et le statut de l'entreprise, selon le type d'industrie auquel elle se rattache et selon les catégories d'employés bénéficiaires de la formation, nul n'est besoin de rappeler ici qu'il est très difficile, avec les chiffres dont nous disposons, de reproduire fidèlement et d'extrapoler la valeur des dépenses réalisées par l'ensemble des entreprises de 20 employés et plus au Québec. Néanmoins, à titre purement indicatif, nous avons quand même tenté de chiffrer ces dépenses. Ainsi, à partir des données fournies par les entreprises, divisées selon la taille et le statut, nous pouvons estimer que les dépenses effectuées par les entreprises pour des activités de formation, autres que la formation sur le tas, totalisent approximativement 189 920 000 $ dans le secteur privé et 134 980 000 $ dans l'ensemble du réseau public, pour un montant global d'environ 325 000 000 $ (voir tableau 83). Par rapport à la rémunération totale des salariés du Québec, ces dépenses représentent près de 1% [illegible] de la masse salariale. Évidemment, si nous ajoutions les frais reliés à la formation sur le tas, les sommes investies par les entreprises seraient sensiblement accrues. Bien que ces chiffres doivent être lus sous toute réserve, ils nous permettent cependant de prendre connaissance de l'ampleur des dépenses octroyées par les entreprises au titre de la formation. Rappelons que 20% d'entre elles reçoivent une aide financière directe de la part de l'État.

Tableau 83
Dépenses de formation effectuées par les entreprises de 20 employés et plus au Québec pour réaliser leurs activités organisées de formation

Statut et taille des entreprises	Dépenses moyennes annuelles* $	Nombre total d'entreprises comprises dans le fichier d'échantillonnage	Proportion d'entreprises déclarant des activités organisées de formation %	Estimation des dépenses $
ENTREPRISES PRIVÉES				
Petites entreprises	9 017	5 057	52,8	24 075 390
Moyennes entreprises	24 058	1 516	71,8	26 175 104
Grandes entreprises	189 514	820	89,9	139 671 818
Sous-total	**57 364**	**7 393**		**189 922 312**
ENTREPRISES PUBLIQUES				
Toutes les tailles	97 455	1 492	92,8	134 975 175
Total	**71 126**	**8 885**		**324 897 487**

* Ces chiffres n'incluent pas les dépenses occasionnées par la formation sur le tas.

Source : Commission d'étude sur la formation des adultes, *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Annexe 3, Chapitre IV, tableau 4.38.

En plus des données relatives aux ressources financières, notre sondage nous a permis également d'avoir un aperçu quantitatif du personnel des entreprises ayant participé au processus de formation sur une base régulière et occasionnelle. Selon les résultats obtenus, en moyenne huit personnes seraient affectées à la formation dans le cas des entreprises ayant des activités organisées. Parmi ces personnes, cinq auraient collaboré sur une base régulière et trois sur une base occasionnelle. Les entreprises qui réalisent exclusivement de la formation sur le tas nous ont révélé que trois de leurs employés, en moyenne, jouaient un rôle dans la réalisation de ce type d'activité et que la moitié d'entre eux y participaient sur une base occasionnelle. Évidemment, il est très difficile de comparer les enseignants du système scolaire aux formateurs en industrie, tout comme il est difficile de comparer l'ensemble des personnels affectés à la formation dans l'entreprise. En fait, ces derniers recouvrent aussi bien les contremaîtres, les employés du service du personnel qui conçoivent les programmes de formation, les instructeurs dûment assignés pour former les travailleurs, bref l'ensemble des employés susceptibles à un moment ou à un autre de participer à l'élaboration, à l'implantation ou à la réalisation des activités de formation de l'entreprise. Vu la diversité des rôles assignés aux formateurs en industrie, il n'est donc pas possible de comparer ces formateurs entre eux ou par rapport aux enseignants, même sur la base du volume d'activités, puisque la durée de la formation offerte en entreprise varie considérablement selon le type d'activités.

À partir de ces données sur les personnes-ressources, nous pouvons estimer le nombre de personnes reliées à la formation dans les entreprises privées à environ 26 000 et à 17 000 dans les entreprises publiques qui réalisent des activités organisées de formation, pour un total de 43 000 personnes (voir tableau 84). Quant aux entreprises qui ne font que de la formation sur le tas, les employés reliés à ce type d'activité seraient au nombre d'environ 4 000. Bien que ces résultats reposent sur des chiffres statistiquement plus fiables que ceux obtenus dans le cas des dépenses de formation, ils doivent, comme toute estimation, être lus avec réserve.

Tableau 84
Ressources humaines affectées à la formation par les entreprises de vingt employés et plus au Québec réalisant de la formation sur le tas seulement ou réalisant des activités organisées de formation

Statut et taille des entreprises	Nombre moyen de personnes affectées à la formation par entreprise			Nombre total d'entreprises comprises dans le fichier d'échantillonnage	Proportion d'entreprises déclarant des activités de formation	Estimation du nombre total de personnes affectées à la formation dans les entreprises		
	Sur une base régulière	Sur une base occasionnelle	Total			Sur une base régulière	Sur une base occasionnelle	Total
Entreprises privées								
Petites entreprises				5 057				
Tas seulement	1,7	1,4	3,1		21,6	1 856	1 529	3 385
Formation organisée	1,3	2,3	3,5		52,8	3 471	6 141	9 612
Moyennes entreprises				1 516				
Tas seulement	1,4	2,5	3,9		20,1	427	763	1 190
Formation organisée	4,7	2,5	7,2		71,8	5 114	2 720	7 834
Grandes entreprises				820				
Tas seulement	1,0	—	1,0		4,8	39	—	39
Formation organisée	8,2	3,5	11,7		89,9	6 043	2 580	8 623
Sous-total				**7 393**				
Tas seulement	**1,7**	**1,5**	**3,2**		**19,1**	**2 322**	**2 292**	**4 614**
Formation organisée	**3,6**	**2,6**	**6,2**		**61,8**	**14 628**	**11 441**	**26 069**
Entreprises publiques								
Toutes les tailles				1 492				
Tas seulement	—	1,0	1,0		4,3	—	64	64
Formation organisée	8,5	4,2	12,6		92,8	11 773	5 817	17 590
Total								
Toutes les entreprises				**8.885**				
Tas seulement	**1,6**	**1,5**	**3,1**			**2 322**	**2 356**	**4 678**
Formation organisée	**4,7**	**2,9**	**7,7**			**26 401**	**17 258**	**43 659**

Source : Commission d'étude sur la formation des adultes, *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Annexe 3, Chapitre IV, tableau 4.30.

6.3.2 Des ressources sérieusement coupées en éducation des adultes

Tableau 85
Subventions allouées par la Direction générale de l'éducation des adultes selon le réseau telles que définies en mars 1981

	1981-1982 $
Commissions scolaires	103 979 800
C.E.G.E.P.	23 454 400
Institutions spécialisées	2 947 300
O.V.E.P.	3 005 100
Syndicats	840 000
Total	**134 226 600**

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, *Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'œuvre de l'éducation des adultes ? Les compressions budgétaires qui affectent les services d'éducation des adultes*, 25 mai 1981, p. 33.

Le budget du ministère de l'Éducation, qui est de l'ordre de 5 782 150 800 $, s'est accru de 15% en 1981-1982 par rapport à celui de l'année précédente (5 031 606 300 $)[illegible]. L'ensemble du secteur « enseignement » a augmenté dans la même proportion et chacun de ses postes budgétaires s'est vu accorder des sommes supérieures en termes absolus à celles de l'année 1980-1981, sauf un : l'éducation des adultes. Loin de connaître une hausse de son budget global, l'éducation des adultes subit une baisse de 6%. Initialement, c'est-à-dire en mars 1981, le Conseil du trésor allouait à la Direction générale de l'éducation des adultes 134 226 600 $ pour subventionner l'ensemble de son réseau (voir tableau 85). Comparativement au budget de 1980-1981 (148 615 400 $), il s'agissait là d'une baisse de l'ordre de 10%. Suite aux pressions exercées auprès du gouvernement du Québec, ce dernier accordait quelques mois plus tard, un crédit supplémentaire de 5 $ millions alloué presque exclusivement aux commissions scolaires. En septembre 1981, la D.G.E.A. dispose donc de 139 226 600 $, soit 6% de moins que l'année précédente, pour assurer les services d'éducation des adultes de son réseau (voir tableau 86).

Tableau 86
Subventions versées par les Directions générales de l'éducation des adultes et de l'enseignement collégial selon le réseau (1979-1980, 1980-1981, 1981-1982)

	Commissions scolaires $	C.É.G.E.P. $	Institutions spécialisées $	O.V.E.P. $	Syndicat $	Total $
1979-1980						
D.G.E.A.[1]	109 143 706	22 545 147	2 201 819	2 862 000	800 000	137 552 672
D.G.E.C.		18 948 400*				18 948 400
Total		**41 493 547**				**156 501 072**
1980-1981						
D.G.E.A.[2]	117 875 175	24 336 798	2 558 327	3 005 100	840 000	148 615 400
D.G.E.C.[3]		20 295 100				20 295 100
Total		**44 631 898**				**168 910 500**
1981-1982						
D.G.E.A.[4]	108 678 537	23 505 663	2 947 300	3 255 100	840 000	139 226 600
D.G.E.C.[5]		17 405 300				17 405 300
Total		**40 910 963**				**156 631 900**

* Donnée approximative

(1) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(2) *Id., 1980-1981 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(3) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, *Programme budgétaire 1981-1982 des collèges d'enseignement général et professionnel*, 25 mars 1981.

(4) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1981-1982 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 24 septembre 1981.

(5) Direction générale de l'enseignement collégial, *op. cit.*

Les commissions scolaires, plus spécifiquement, ont vu leur budget diminuer de 9 196 640 $, c'est-à-dire de 8% comparativement à 1980-1981. Les cégeps, pour leur part, ont subi des baisses similaires en pourcentage à celles du réseau secondaire. En chiffres absolus, cela représente 3 720 940 $ de moins que l'année précédente dont 831 140 $ sont imputables à la Direction générale de l'éducation des adultes et 2 889 800 $ à la Direction générale de l'enseignement collégial. Les sommes versées aux institutions d'enseignement spécialisé ont augmenté de 388 970 $, ce qui traduit une hausse de l'ordre de 15%. Les syndicats conservent une mise de fonds identique à celle de 1980-1981, tandis que les organismes volontaires d'éducation populaire disposent d'une enveloppe de 3 255 100 $, soit 8% de plus que pour l'année financière 1980-1981. Comparativement au budget annoncé en mars 1981, le budget actuel de la D.G.E.A. a permis d'accroître de 4,5% les fonds initialement prévus pour les commissions scolaires, de 0,2% ceux des cégeps et de 8,3% ceux des O.V.E.P., les autres organismes subventionnés n'ayant obtenu aucune augmentation.

Même avec l'apport de 5 $ millions au budget de la D.G.E.A., l'enveloppe affectée à l'éducation des adultes demeure encore largement insuffisante. Dans les faits, il ne s'agit pas seulement d'une réduction de 9 388 800 $ mais de 42 084 190 $. Avec un taux d'inflation de 12%, un montant additionnel de 17 833 850 $ au budget de 1980-1981 aurait permis aux différents organismes subventionnés de compenser pour la perte de leur

pouvoir d'achat. Or, non seulement l'enveloppe budgétaire de la D.G.E.A. n'a pas été indexée, mais en plus, elle ne tient pas compte de l'augmentation annuelle du volume d'activités offertes aux adultes et aux groupes. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, *la croissance accélérée de ces services et des besoins d'organismes subventionnés auraient nécessité des revenus supplémentaires de l'ordre de dix pour cent sur l'année écoulée (1980-1981)*[108].

Ce manque à gagner s'élève à 14 861 540 $. Si on additionne à la coupure initiale de 9 388 800 $ le manque de revenu résultant de l'inflation, 17 833 850 $ et celui issu de la croissance des activités, 14 861 540 $, nous obtenons donc des compressions budgétaires de l'ordre de 42 084 190 $ au seul chapitre de financement de l'éducation des adultes par la D.G.E.A.

En utilisant la même démarche, nous pouvons estimer que la D.G.E.C. a alloué 7 354 720 $ de moins aux cégeps, soit un manque à recevoir de 2 435 410 $ au titre de l'inflation, de 2 029 510 $ résultant de l'augmentation du nombre d'activités et de 2 889 800 $ issus de la compression budgétaire. Dans le cas des universités, il est plus difficile d'évaluer, pour le domaine spécifique de l'éducation des adultes, les pertes de revenu découlant de la politique budgétaire actuelle. Tout porte à croire cependant que les services non crédités, dont les services à la collectivité, seront les premiers touchés par la baisse des subventions accordées aux universités, puisque ces services sont financés à même les disponibilités budgétaires issues des fonds alloués aux activités créditées. Selon la Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *le maintien pur et simple des services existants dans ce secteur (services à la collectivité, services d'accueil et d'orientation, activités de développement de nouveaux programmes) exige un montant spécial de l'ordre de $2 millions*[109].

Ainsi, en cumulant le manque à gagner résultant des fonds versés par la D.G.E.A. (42 084 190 $), les compressions budgétaires de la D.G.E.C. (7 354 720 $) et enfin l'insuffisance des sommes octroyées aux universités pour assurer certaines activités non créditées (2 000 000 $), on obtient un montant total de 51 438 910 $, montant qui représente un manque à recevoir réel pour l'ensemble des organismes subventionnés intervenant dans le domaine de l'éducation des adultes.

À l'occasion de la défense des crédits à la Commission parlementaire de l'éducation en juin 1980, le ministre de l'Éducation annonçait une hausse substantielle du budget affecté au programme de la formation de la main-d'oeuvre québécoise et ce, afin *de développer la formation professionnelle dans une dépendance moins prononcée vis-à-vis les budgets et les organismes impliqués dans la gestion du Programme de formation de la main-d'oeuvre canadienne*[110].

Or, un an plus tard, les mesures du gouvernement du Québec vont exactement à l'encontre du discours énoncé par le ministre de l'Éducation. Loin de diminuer l'influence d'Ottawa, les dernières coupures budgétaires lui assurent une mainmise encore plus grande. En 1980-1981, les sommes allouées au ministère de l'Éducation dans le cadre de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes (coûts directs et variables) représentaient 65% des subventions totales accordées par la D.G.E.A. En 1981-1982, la contribution fédérale s'élève à 79%. Alors que le gouvernement fédéral accroît de 12% son financement, le gouvernement du Québec décrète, quant à lui, des coupures budgétaires inédites dans ce domaine d'intervention. Est-ce à dire que le gouvernement du Québec, qui a juridiction exclusive en matière d'éducation, veut cesser d'exercer cette compétence provinciale alors qu'elle lui est reconnue en vertu de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique? Si tel n'est pas le cas, du moins

l'espérons-nous, aucune justification ne nous semble suffisamment valable pour expliquer ces dernières coupures budgétaires.

Qui plus est, quand une population dénombre près de 200 000 analphabètes complets et que *85% des jeunes Québécois n'utilisent pas les ressources de niveau universitaire, 67% n'atteignent pas le niveau collégial et environ 45% de la population scolaire n'obtiennent pas de diplôme de fin d'études secondaires*[107], de telles coupures apparaissent injustifiables. Nul ne saurait nier aujourd'hui l'importance de l'éducation dans le développement économique, social et culturel d'une société et son importance dans la détermination du revenu des individus. Pourtant, le gouvernement du Québec s'est permis de couper les ressources financières disponibles en éducation des adultes, ressources qui étaient par ailleurs déjà insuffisantes.

De nouvelles normes d'attribution des subventions au réseau scolaire ont été instaurées en 1981-1982. Désormais, les services d'éducation des adultes doivent assurer eux-mêmes des dépenses de 5 $ par 15 heures de cours puisque la D.G.E.A. soustrait ce montant, au titre des frais d'inscription, des fonds accordés à la gestion des services d'éducation des adultes. Selon le mode de calcul utilisé cette année, la D.G.E.A. octroie à chaque institution des fonds pour les salaires des personnes autorisées selon l'échelle de 1980-1981, donc non indexés, et y retranche un montant de l'ordre de 2 200 000 $ dans les commissions scolaires et de 2 795 000 $ dans les cégeps en guise de frais d'inscription perçus par ces institutions scolaires[108]. Contrairement aux années passées, alors que seuls les frais de scolarité pouvaient être déterminés au gré de chacun des établissements scolaires, les frais d'inscription pour les cours de formation générale et professionnelle à temps partiel et l'éducation populaire peuvent, maintenant, être eux aussi déterminés par chacun des établissements. Comme l'a fait remarquer le Conseil supérieur de l'éducation en mai 1981, *que des cours de langues étrangères ou de loisirs requièrent des frais d'inscription de $72,00 ne nous inquiète pas. (...) Mais il en va tout autrement des cours destinés aux personnes les moins bien nanties : l'alimentation-nutrition, l'initiation à la couture, l'ébénisterie, la menuiserie et plusieurs cours à caractère psycho-social. Les $24,00 ou $34,00 ou $48,00 demandés sont substantiellement trop élevés pour les hommes et les femmes des milieux défavorisés*[109].

Ces frais d'inscription peuvent être considérés comme un « ticket modérateur » important et une taxe directe à l'individu. D'ailleurs, en septembre 1981, les effets escomptés se manifestent : les activités offertes diminuent passablement, les frais de cours au secondaire ont doublé ou même triplé[110]. Certains frais de scolarité au cégep ont augmenté de 400% et évidemment, la clientèle diminue[111]. Près de la moitié moins d'adultes sont inscrits dans les commissions scolaires[112] et, dans certaines régions, les inscriptions en formation générale de niveau collégial ont chuté de 60%[113]. Il ne faut pas être devin pour soutenir que les plus démunis constituent sûrement la clientèle la plus touchée. Voyons donc, d'une façon plus spécifique, quels sont les principaux impacts de ces compressions budgétaires dans chacun des réseaux subventionnés.

6.3.2.1 Les commissions scolaires

Un budget de 132 020 200 $ aurait permis aux commissions scolaires de compenser l'augmentation du coût de la vie de 12% environ, entre l'année financière 1980-1981 et celle en cours (1981-1982). Or, non seulement la mise de fonds gouvernementale réservée aux services d'éducation des adultes ne couvre pas le taux d'inflation, qui représente 14 145 020 $, mais en plus, on a retranché au budget de 1980-1981 une somme de 9 196 640 $. En termes réels, ces coupures signifient donc, pour les commissions scolai-

res, 23 341 660 $ de moins pour offrir des activités éducatives aux adultes de leur territoire, sans compter l'insuffisance budgétaire résultant de l'augmentation normale du volume d'activités, que nous pouvons évaluer à 11 787 520 $. Pour les adultes et les groupes, cette diminution des ressources veut dire, comme le souligne la Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *deux fois moins et deux fois plus cher*[illegible].

Selon une enquête effectuée par la Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec,[illegible] le nombre d'adultes inscrits a diminué de la moitié (49%), les frais de scolarité ont doublé en moyenne et les points de services ou les centres d'éducation des adultes ont chuté de 11 à 45% selon le type d'activités. En formation générale à temps partiel, où on retrouve notamment les programmes d'alphabétisation, les adultes sont près de 30% moins nombreux que l'année précédente. Évidemment, la norme de 20 étudiants par groupe et l'augmentation des frais d'inscription de 5 $ pour 15 heures de cours à 10 $ en moyenne ne sont pas étrangères à cette baisse de clientèle. De même en est-il de la formation professionnelle à temps partiel, où le nombre d'étudiants a diminué de 41% et où les frais d'inscription se sont accrus de deux fois et demie. Mais les secteurs les plus durement touchés demeurent sans conteste l'éducation populaire et l'animation communautaire : d'un budget de 10 230 190 $ affecté à ces activités en 1980-1981, on passe à 5 087 620 $ en 1981-1982[106], ce qui se traduit par une baisse des deux tiers des adultes inscrits et par un nombre d'heures-groupe alloué aux organismes réduit de moitié. En fait, seules les formations générale et professionnelle à temps plein ont vu leurs crédits augmentés, soit les domaines d'activités financés par le gouvernement fédéral.

Ces compressions budgétaires s'expliquent mal dans le contexte socio-économique actuel. Alors que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires permettent à plusieurs d'apprendre à lire, écrire et compter, de reprendre confiance en eux d'avoir accès à une formation professionnelle, de terminer leurs études secondaires, bref de devenir plus autonomes, le gouvernement du Québec se permet, quant à lui, de freiner la scolarisation des plus démunis. Seulement 14% de la clientèle des commissions scolaires a plus de 13 années de scolarité[illegible] et, loin d'être un luxe, les activités en éducation populaire recouvrent également des cours de français écrit, d'économie, d'alimentation, de préparation à la retraite, de consommation, etc. En somme, loin de vouloir réduire les inégalités, le ministère de l'Éducation les accentue encore davantage en limitant l'accès aux ressources éducatives des commissions scolaires aux seules personnes qui peuvent payer les frais d'inscription et de formation. Un simple cours de 45 heures signifie maintenant des dépenses d'au moins 30 $ par personne et le prix d'une activité de 30 heures en éducation populaire peut s'élever à 100 $ si celle-ci doit s'autofinancer.

Près de 65% des dépenses des commissions scolaires sont affectées au titre des salaires et avantages sociaux des différentes catégories de personnel[illegible]. Donc, moins d'argent, moins de personnel et conséquemment plus de chômeurs. Liées par la convention collective, les commissions scolaires n'ont pu supprimer des postes d'enseignants à temps plein, mais elles en ont limité passablement la croissance. Par contre, 30 postes de cadres, 250 de soutien, 125 de professionnels et 4 000 d'enseignants à la leçon disparaissent suite aux compressions budgétaires du gouvernement du Québec[illegible]. Au moment même où le réseau des commissions scolaires s'était doté de ressources humaines, aptes à répondre aux besoins des adultes et des groupes, possédant une expertise dans ce domaine d'intervention et commençant à donner des résultats prometteurs, les dernières coupures viennent sabrer dans le personnel des commissions scolaires et désarticuler les équipes de travail.

Des activités de formation en quantité réduite, un personnel restreint, mais aussi des services d'appui aux adultes et aux groupes largement diminués. Avec 2 $ millions de moins que l'année précédente, les commissions scolaires ne peuvent assurer, en quantité et en qualité, les mêmes services « d'accueil et référence » et les services relatifs au soutien administratif. Faute de ressources financières et de personnel, ces institutions ont dû fermer 250 points de service et plusieurs bibliothèques le soir. Non seulement il devient de plus en plus difficile pour les adultes et les groupes d'avoir accès aux cours, mais encore il leur faudra parcourir des distances considérables, dans les régions rurales et périphériques notamment, pour pouvoir suivre un cours. Déjà la question de la distance représentait pour plusieurs un obstacle important, compte tenu de l'absence de transport, du temps requis pour parcourir certains trajets et du climat. Qu'est-ce à dire aujourd'hui où le prix de l'essence connaît des variations à la hausse de plus en plus fréquentes et inattendues ?

Dans le cadre de l'éducation populaire et du support à l'action communautaire, les comrisssions scolaires permettent à de nombreux organismes populaires de bénéficier des ressources humaines et matérielles dont elles disposent. Les dernières coupures ont eu pour effet de réduire de plus de la moitié le nombre d'heures-groupe alloué à ces organismes.

Le secteur de la recherche et du développement n'est pas non plus épargné. Des 5 067 570 $ qui lui étaient accordés en 1980-1981, il ne reste plus que 4 426 030 $ en 1981-1982. Un budget indexé à 12% aurait signifié une somme supplémentaire de 608 110 $. Donc, avec près de 1 250 000 $ en moins, *la recherche ne facilitera pas le développement (...) (et) le développement fera place à la décroissance*, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation.

Comme nous pouvons le constater, l'ensemble des coupures dans le réseau des commissions scolaires compromet, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif, les services offerts aux adultes et aux groupes. Les ressources financières allouées par la D.G.E.A. ont été largement réduites par rapport à 1980-1981 et elles sont mêmes légèrement inférieures au budget disponible d'il y a deux ans (1979-1980). Le gouvernement soutenait en 1978 que *l'accessibilité à l'enseignement... doit être aussi possible tout au long de la vie* et qu'il fallait *donner un nouvel essor à l'éducation permanente*. Or, les chiffres traduisent mal cette volonté politique: la clientèle des services d'éducation des adultes des commissions scolaires diminue de moitié en 1981-1982, plus de 4 400 postes sont supprimés et les frais d'inscription ont plus que doublé.

6.3.2.2 Les collèges publics d'enseignement général et professionnel

En 1981-1982, l'enveloppe budgétaire allouée aux services d'éducation des adultes des collèges publics s'élève à 40 910 960 $ comparativement à 44 631 900 $ en 1980-1981 (voir tableau 86). Cette baisse des subventions est attribuable dans une proportion de 3% à la D.G.E.A., qui octroie 57% de l'ensemble des sommes versées aux collèges, et dans une proportion de 14% à la D.G.E.C. Au total, cette diminution de fonds représente 8%, soit 3 720 940 $, mais si on tient compte d'un taux d'inflation de 12% et d'une augmentation du nombre d'activités de 10%, le manque à gagner réel s'élève à 13 539 950 $.

Ces coupures se traduisent dans les faits par des augmentations de frais d'inscription de l'ordre de 300 à 400%. En formation générale, le nombre d'étudiants inscrits a diminué de 20 à 60% selon les régions, compte tenu des réductions budgétaires de 14% de la D.G.E.C. et de son mode de financement qui privilégie surtout les activités de formation professionnelle.

Dans le cas de la formation professionnelle, la baisse de la clientèle semblerait beaucoup moins accentuée et serait surtout présente dans les villes comme Montréal et Québec. En fait, les montants alloués par la D.G.E.A. au secteur de la formation (formation socio-économique exclusivement) ont augmenté en chiffres absolus de 1 378 660 $ par rapport à 1980-1981[illegible]. Ceci est dû principalement à l'indexation des fonds fédéraux qui compense la baisse des fonds attribués au programme de formation de la main-d'oeuvre québécoise. Par contre, la D.G.E.A. a réduit les sommes accordées au secteur de la recherche et du développement de 19% et celles versées à la gestion de 36%[illegible]. Donc, très peu de ressources pour assurer l'encadrement et développer les services à la collectivité.

Au cours des dernières années, plusieurs cégeps ont mis sur pied des activités dites de promotion collective ou encore des activités de formation sur mesure afin de répondre principalement aux besoins des adultes et des groupes défavorisés. Or, avec les présentes coupures dans les domaines de la gestion et de la recherche, conjuguées à l'absence d'un financement direct de ces activités, il devient de plus en plus difficile, voire impossible dans certains cas, de maintenir les services à la collectivité, réduisant ainsi l'accès à ces services et l'ouverture du collège sur son milieu.

Pas de ressources pour assurer les activités offertes aux adultes et aux groupes, donc pas de ressources pour le personnel. Selon les informations fournies par la Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, environ 8% des postes du personnel de soutien et 12% des postes du personnel professionnel seraient coupés à cause de compressions budgétaires dans le réseau collégial[illegible]. Quant au personnel enseignant, aucune donnée n'est présentement disponible. Toutefois, nous pourrions estimer à environ 2050 le nombre de postes touchés. En calculant que les 4000 enseignants du secondaire affectés par les coupures représentaient environ 34% de l'ensemble de cette catégorie d'employés en 1979-1980[illegible] et en appliquant ce même pourcentage aux enseignants de niveau collégial[illegible] (le budget a diminué dans une proportion similaire à celui du réseau secondaire), nous obtenons un chiffre qui se situe autour de 2 050.

6.3.2.3 Les universités

Les informations disponibles sur les effets des coupures dans le milieu universitaire et plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation des adultes sont plus rares. Mais comme nous le mentionnions plus tôt, lorsqu'une université suffit à peine à couvrir l'ensemble de ses dépenses à même les subventions qui lui sont accordées, nul doute que les premiers secteurs touchés seront ceux qui n'interviennent pas ou qui interviennent peu dans le mode d'allocation des ressources. Les services à la collectivité, les services d'accueil, les services de soutien (bibliothèque, audiovisuel, cafétéria) et les cours à temps partiel constituent, en général, les secteurs mous les plus susceptibles d'être les premiers coupés en période de compressions budgétaires.

La méthode de calcul utilisée pour financer les universités est fondée sur la notion d'étudiants « équivalents temps complet » et au plus 75% de l'accroissement de ces étudiants (25% seulement dans la majorité des cas) est subventionné. Or, ce n'est pas parce que le nombre d'étudiants à temps partiel est comptabilisé en termes d'« équivalents temps complet » que la demande de services est réduite d'autant. En général, c'est plutôt l'inverse qui se produit. La quantité d'étudiants à temps partiel s'est largement accrue au cours de ces dernières années et ils sont maintenant supérieurs en nombre aux étudiants à temps plein. Toutefois, ils interviennent très peu dans le calcul des budgets alloués aux universités.

À l'Université du Québec à Montréal[illegible], où la clientèle est composée dans une proportion de 50% de gens qui travaillent à temps plein et étudient à temps partiel, le déficit accumulé et le mode de financement en vigueur ont amené cette université à contingenter tous ses programmes, à augmenter le nombre d'étudiants par classe (bien que les salles aient été conçues pour des petits groupes) et à réduire ses services de soutien et d'accueil.

Dans le cas de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal[illegible], le budget aurait diminué de 7% comparativement à celui de 1980-1981. Les 12 cours que cette Faculté offrait hors du campus sont supprimés cette année, de nombreux programmes ne seront pas implantés et dans le cas des cours déjà existants on n'acceptera pas de nouveaux étudiants. On estime à 800 le nombre d'étudiants qui ne pourront avoir accès aux programmes de la Faculté d'éducation permanente, sans compter les difficultés qu'ils auront pour obtenir un rendez-vous de consultation.

Bien que nous ne disposions pas de données supplémentaires sur les autres universités, tout porte à croire que, dans le domaine de l'éducation des adultes, leur situation ne doit pas être tellement plus enviable.

6.3.2.4 Les groupes populaires

L'apport de 5 $ millions supplémentaire alloués par le gouvernement du Québec a permis à la D.G.E.A. d'accroître l'enveloppe budgétaire des organismes volontaires d'éducation populaire de 8% en 1981-1982 (voir tableau 86). En mars 1981, le budget qui lui était accordé était le même que celui de l'année précédente, c'est-à-dire 3 005 100 $ (voir tableau 43). Les O.V.E.P. représentent les seuls organismes ayant bénéficié d'une augmentation de leur enveloppe budgétaire (le budget des institutions spécialisées étant essentiellement attribuable aux fonds fédéraux). Les syndicats voient, quant à eux, leur enveloppe se maintenir au montant alloué en 1980-1981, soit 840 000 $.

A priori, l'augmentation budgétaire allouée aux O.V.E.P. semble relativement appréciable dans le contexte actuel, comparativement aux subventions allouées dans l'ensemble du réseau. Toutefois, cette mise de fonds couvre à peine 19% des demandes de subventions exprimées par les organismes populaires alors qu'en 1980-1981, le budget disponible permettait de couvrir 23% des sommes réclamées par ces organismes[illegible]. Donc, malgré une augmentation budgétaire de l'ordre de 8%, il s'agit là d'une baisse substantielle des subventions.

Ce large écart entre les sommes demandées et les subventions disponibles affecte, il va sans dire, le montant spécifiquement alloué à chacun des organismes populaires. La moitié de ces organismes ont reçu moins de 18% des fonds réclamés auprès de la D.G.E.A. et, en moyenne, ils ont obtenu moins de la moitié environ de leur demande de subventions.[illegible] Avec les coupures imposées aux commissions scolaires, aux cégeps et aux universités, qui limitent passablement le support possible offert aux groupes populaires, les groupes populaires disposent donc d'une marge de manoeuvre de plus en plus mince. En fait, *les organismes doivent couper radicalement dans leurs activités, couper jusqu'à l'os, quand il ne s'agit pas tout simplement de fermetures d'organismes.*[illegible]

Les cinq centrales syndicales (C.E.Q., C.S.N., C.S.D., F.T.Q., U.P.A.) subventionnées par la D.G.E.A. voient leur budget gelé à 840 000 $. En 1979-1980, cette direction allouait un montant de 1,00 $ per capita environ, l'année suivante ce montant était de 1,04 $ et en 1981-1982, il est encore de 1,04 $. Non seulement la D.G.E.A. ne l'a pas indexé, mais elle ne tient

même pas compte de l'augmentation du nombre de membres. Comparativement au montant de base de 1,60 $ per capita réclamé par les syndicats en 1978[illegible], il s'agit là d'un manque à gagner important qui limite largement le développement de l'éducation syndicale autonome.

6.3.3 Des ressources possibles en éducation des adultes

Les entreprises, les groupes populaires, le réseau scolaire, les ministères québécois de l'Éducation, de l'Immigration, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, ainsi que les ministères fédéraux, tels que le Secrétariat d'État et Emploi et Immigration Canada constituent, comme nous l'avons décrit précédemment, les principaux intervenants dans le domaine de l'éducation des adultes. Mais encore nombreux sont les organismes qui participent financièrement ou à titre de ressources réelles ou potentielles en éducation des adultes. C'est le cas notamment des bibliothèques, musées, media et centres de loisir qui sont utilisés à des fins éducatives par les adultes et la collectivité dans son ensemble. De même en est-il des différents ministères qui, selon leur mission, sont amenés à financer directement ou indirectement certaines activités liées à l'éducation des adultes afin de pouvoir réaliser les objectifs qu'ils poursuivent.

Dans le cadre de l'élaboration d'une politique en éducation des adultes, un inventaire des initiatives gouvernementales dans ce domaine représente, à notre avis, une étape essentielle pour évaluer les sources effectivement présentes, pour empêcher les chevauchements tout aussi inutiles que coûteux, pour s'assurer de la cohérence des interventions et pour garantir que les diverses mesures iront dans le sens proposé. Or, il n'existe pas actuellement un tel inventaire nous permettant de dresser un portrait exhaustif des ressources affectées à l'éducation des adultes. Depuis le début de 1981 cependant, le Conseil du Trésor du Québec tente de faire le point sur cette question. Malheureusement, ces données ne sont pas encore disponibles; dès qu'elles le seront, les personnes responsables de la mise en oeuvre du présent rapport devront les intégrer et les analyser pour compléter ce dossier.

À défaut de ces informations et à la lumière de celles dont nous disposions, nous avons quand même essayé de cerner les différentes mesures prises par les ministères québécois en matière d'éducation des adultes. Évidemment, nous ne prétendons pas avoir recensé toutes les interventions du gouvernement du Québec, loin de là. Le but de ce travail consiste plutôt à illustrer les différentes initiatives des ministères dans ce domaine et à greffer ces renseignements à ceux que nous avons déjà afin d'évaluer d'une façon très approximative les ressources potentielles existantes en éducation des adultes.

Pour ce faire, nous avons, à la lecture des rapports annuels des ministères québécois et du document du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre du Québec, *Inventaire des mesures de main-d'oeuvre et d'emploi aux gouvernements du Québec et du Canada 1979-1980*[illegible], relevé les activités à caractère éducatif de ces ministères. Il s'agit principalement des interventions qui visent soit à assurer aux adultes une formation nécessaire à l'exercice d'une tâche donnée, soit à contrôler et à certifier la qualification des individus ou des organismes dans certains métiers, ou encore à offrir aux entreprises un support, sous forme de consultation, dans le domaine de la gestion. Bien qu'intimement liées à l'éducation des adultes, nous avons exclu de cet inventaire les ressources allouées au réseau des bibliothèques, des musées et des communications puisqu'il ne nous était pas possible, dans ces cas, d'évaluer ce qui est spécifiquement d'ordre éducatif et destiné à la population adulte.

Cet aperçu des ressources en éducation des adultes est présenté sous la forme d'un tableau synthèse (tableau 87) dans lequel nous décrivons les interventions des différents ministères québécois, la clientèle rejointe, les personnels impliqués par ces mesures et le budget alloué, soit par le gouvernement du Québec, soit par le gouvernement du Canada quand cela était possible. Parfois, il est très difficile d'évaluer la contribution fédérale spécifiquement allouée à une mesure particulière. C'est le cas notamment du financement octroyé par Ottawa dans le cadre des arrangements fiscaux où il est pratiquement impossible d'évaluer la contribution fédérale relative aux étudiants inscrits à temps partiel dans les universités. Pour cette raison, les chiffres illustrant la contribution fédérale tendent à sous-estimer largement la participation réelle du gouvernement du Canada en matière d'éducation des adultes. Mentionnons également que seules les interventions des différents ministères québécois sont présentés au tableau 45, les données relatives aux interventions fédérales n'étant pas disponibles ou suffisamment détaillées. Enfin, rappelons que cet aperçu repose sur des données de 1979-1980, données les plus complètes et les plus récentes dont nous disposions; certaines sont des estimations et, conséquemment, il est possible qu'elles aient été modifiées au cours de l'année financière 1979-1980.

Selon les données du tableau 45, 15 ministères et 2 organismes québécois[illegible], sur un total possible de 38 en 1979-1980, financent des activités à caractère éducatif auprès de la population. Par ailleurs, 19 ministères et 15 organismes gouvernementaux ont réalisé des sessions de formation pour leurs propres employés. En d'autres mots, la presque totalité des ministères et organismes ont subventionné certaines pratiques en éducation des adultes ou sont intervenus à des degrés divers dans ce champ d'activité. Plus de 520 $ millions ont été dépensés au cours de l'année financière 1979-1980 pour réaliser ces différentes initiatives dont 135 $ millions proviennent du gouvernement fédéral et 387 $ millions du gouvernement provincial. Les sommes versées à l'enseignement postsecondaire dans le cadre des arrangements fiscaux et celles allouées dans le cadre du programme canadien de prêts et bourses étant exclues, la contribution fédérale mentionnée plus haut est donc en deçà de sa valeur réelle. Ceci est d'autant plus vrai que le gouvernement du Canada intervient, comme nous l'avons déjà mentionné, auprès des entreprises, des associations ou des groupes pour subventionner diverses activités reliées à l'éducation des adultes qui ne font pas l'objet d'un accord avec le gouvernement du Québec. Quand on parle de subventions directes aux particuliers, il ne faut pas oublier les allocations de formation, les prestations d'assurance-chômage et les allocations de déplacement versées aux stagiaires en formation, montant qui totalisait 54 672 540 $ en 1979-1980[illegible]. Ainsi, nous pouvons fixer à 189 271 450 $ la contribution fédérale spécifiquement allouée à l'éducation des adultes québécois en 1979-1980. Il s'agit là, rappelons-le, d'un montant minimal réel non estimé.

Le gouvernement du Québec a versé, quant à lui, 386 984 550 $ pour des activités relatives à l'éducation des adultes, dont 89% proviennent du ministère de l'Éducation. Les dépenses estimées pour les étudiants universitaires à temps partiel, celles reliées au système de prêts et bourses ainsi que les sommes injectées pour le perfectionnement des maîtres et des autres personnels du réseau scolaire représentent à elles seules 266 219 120 $, soit 78% de l'ensemble des fonds alloués par le ministère de l'Éducation dans le domaine de l'éducation des adultes; il en reste donc bien peu pour ceux et celles qui ne sont ni employés du système scolaire, ni étudiants de niveau universitaire ou pour ceux et celles qui n'ont pas accès au régime de prêts et bourses.

Si nous additionnons maintenant les dépenses estimées pour la formation des travailleurs et des travailleuses en entreprise privée, les dépenses des différents ministères québécois et les dépenses fédérales (aide financière aux stagiaires en formation incluse) nous pouvons donc évaluer qu'en 1979-1980, les sommes affectées à l'éducation des adultes québécois s'élevaient à au moins 766 178 000 $.

Tableau 87
Aperçu des ressources humaines et financières affectées à l'éducation des adultes par ministères québécois 1979-1980

Ministère	Titre de la mesure	Clientèle rejointe	Budget 1979-1980		Personnels occasionnels ou permanents			
			Provincial $	Fédéral $	Cadre	Professionnel	Soutien	Total
Affaires culturelles	Formation et perfectionnement des éditeurs et des libraires (subvention au C.E.G.E.P. Marie-Victorin pour préparation d'un programme de perfectionnement en librairie)[1]	n.d.	34 980					n.d.
	Aide aux associations professionnelles dans le but de promouvoir les bibliothèques[2]	2 associations	36 000					n.d.
	Aide financière pour le perfectionnement des artisans[3]:							
	– subventions aux écoles privées	4 écoles	137 000					
	– stages de formation dans les régions	13 corporations subventionnées	46 900					
	Bourses de formation et de perfectionnement pour le personnel des musées[4]	65 bourses	91 800					n.d.
	Subventions de création, de recherche ou de perfectionnement aux créateurs professionnels[5]	172 personnes	839 020			2	1	3
Affaires municipales	Formation du personnel des services d'incendie du Québec[6]	n.d.	400 000		1	2	13	16
Affaires sociales	Élaboration, par le service de la planification et du développement de la main-d'oeuvre, de la politique du ministère en matière de formation et de perfectionnement de la main-d'oeuvre dans le domaine des affaires sociales[7]	—	281 360e		1	6	3	10
	Formation du personnel des services ambulanciers	2 058 demandes d'attestation[8]	750 000[9]			1		1[10]
	Perfectionnement du personnel du réseau des affaires sociales[11]:	2 230 participants (1978-1979)			1	3	6	12
	– activités de perfectionnement organisées par le M.A.S.		900 000					
	– activités de perfectionnement des cadres		600 000					
	– activités de perfectionnement des différents personnels du réseau des affaires sociales prévues aux conventions collectives (10 $ millions pour quatre ans)		2 500 000					
	– autres activités telles que bourses, programme de stage en France et programme des coopérants français		235 000					
	Réadaptation sociale des adultes handicapés (Centre de réadaptation pour adultes et Centre de travail pour adultes)[12]	2 200 personnes handicapées en 1978-1979	13 245 200					376

Tableau 87 (suite)
Aperçu des ressources humaines et financières affectées à l'éducation des adultes par ministères québécois 1979-1980

Ministère	Titre de la mesure	Clientèle rejointe	Budget 1979-1980		Personnels occasionnels ou permanents			
			Provincial $	Fédéral $	Cadre	Professionnel	Soutien	Total
Affaires sociales (suite)	Recherche en santé, bourses et subventions accordées par le Conseil de la recherche en santé du Québec[11]				Le Conseil de la recherche en santé est composé de 21 membres et il a recours à des comités permanents qui requièrent la participation de 50 professionnels			
	- bourses de formation en recherche épidémiologique ou opérationnelle	17 bourses	248 880					
	- bourses de stagiaires de recherche	41 bourses	266 910					
	- bourses de recherche pour étudiants	16 bourses	15 000					
	- subventions d'établissement de jeunes chercheurs	23 subventions	421 190					
	- subventions au développement d'équipes en recherche épidémiologique ou opérationnelle	5 subventions	340 000					
Agriculture, Pêcheries et Alimentation	Les Instituts de technologie agricole de Saint-Hyacinthe et de La Pocatière du ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation offrent des cours de formation et de perfectionnement aux adultes. Ces cours sont majoritairement financés dans le cadre de P.F.M.C. par le ministère de l'Éducation du Québec. Les données relatives à ces cours sont comptabilisées dans le budget du ministère de l'Éducation.							
	Les instituts utilisent leurs propres ressources financières dans certains cas, mais ces données sont non disponibles.	n.d.	n.d.					n.d.
Communication	Programme d'aide aux media communautaires. Certains media à caractère éducatif reçoivent des subventions dans le cadre du financement des media communautaires[14]	n.d.	1 125 000 (budget total)					n.d.
Consommateurs, Coopératives et Institutions financières	Qualification des courtiers et des vendeurs en immeubles (administration et examens)	3 500 candidats ont subi des examens	450 100					23
	Qualification des agents d'assurances et des experts en sinistres (administration des examens)	2 700 candidats ont subi des exemens	393 300					19
- Commission des valeurs mobilières du Québec	Certification des vendeurs employés des agents de change et négociants	570 nouveaux vendeurs certifiés	11 600e					14
- Office de la protection du consommateur	Subventions aux organismes qui protègent et informent les consommateurs[14]	27 organismes	557 470					n.d.
Éducation	Éducation des adultes				348	12 228 (commissions scolaires)	1 573	14 149
					45	6 238 (cégeps)	447	6 730
	- D.G.E.A. (subventions)	582 090 étudiants inscrits	50 187 370	67 365 310				
	- D.G.E.C. (subventions)	n.d.	18 948 400					
	Administration de l'éducation des adultes (D.G.E.A.)		6 046 900		11	96	92	199
	Administration de l'éducation des adultes (D.G.E.C.)		122 130e					de
	Éducation des adultes dans les collèges privés d'enseignement général et professionnel	670 étudiants adultes	454 130					n.d.

Tableau 87 (suite)
Aperçu des ressources humaines et financières affectées à l'éducation des adultes par ministères québécois 1979-1980

Ministère	Titre de la mesure	Clientèle rejointe	Budget 1979-1980 Provincial $	Budget 1979-1980 Fédéral $	Personnels occasionnels ou permanents Cadre	Professionnel	Soutien	Total
Éducation (suite)	Direction des cours par correspondance[38]	11 000 étudiants adultes inscrits	631 400					n.d.
	Enseignement universitaire (dépenses estimées affectées aux étudiants à temps partiel)	92 940 étudiants inscrits à temps partiel[39]	200 276 100e[39]	n.d. (participation fédérale dans le cadre des programmes établis)				n.d.
	Prêts et bourses aux étudiants « indépendants » (dépenses effectuées par le gouvernement)	21 120 étudiants réputés « indépendants »[37]	42 255 620e[38]	n.d. (contribution totale fédérale versée au Québec dans le cadre du programme canadien de prêts aux étudiants: 21 670 000[39])				n.d.
	Formation et perfectionnement du personnel des collèges[40]	*En 1978-1979:* 440 cadres 140 gérants 810 professionnels 4 450 personnes de soutien 8 100 enseignants	462 300			2		2
	Formation et perfectionnement du personnel scolaire aux secteurs primaire et secondaire[41]	*En 1978-1979:* 22 270 enseignants 8 725 professionnels 5 640 personnels non enseignant	22 289 700 (dont 10 703 000 à cause des conventions collectives)		1	5	3	9
	Formation et perfectionnement du personnel de l'enseignement (coordination et opérations relatives à la formation et au perfectionnement des maîtres et autres personnels de l'enseignement)[42]	—	430 400					17
	Développement du personnel scolaire (études, évaluation, élaboration de politique, etc.)[43]	—	80 000		1	1	1	3
	Certification du personnel enseignant[44]	5 000 autorisations environ sont décernées chaque année	425 000e		1	5	22	28
			2 031 900					70
Énergie et Ressources	Éducation en conservation[45]: – centres d'interprétation de la nature – stages pour les éducateurs en sciences naturelles – élaboration de programmes – etc.	n.d.						
	Qualification des mesureurs de bois – 20 séances de formation relatives à des cours de gardes-forestiers, de classeurs mesureurs et de techniciens forestiers	450 diplômés[48]	49 000e[46]			1	2	3[47]
	– cours de recyclage en rapport avec le système métrique	2 000 personnes[49]						
	Programme d'entraînement pour les mineurs pour le sauvetage en cas de désastres miniers[50]	60 personnes	193 300		1	3		4

Tableau 87 (suite)

Aperçu des ressources humaines et financières affectées à l'éducation des adultes par ministères québécois 1979-1980

Ministère	Titre de la mesure	Clientèle rejointe	Budget 1979-1980		Personnels occasionnels ou permanents			
			Provincial $	Fédéral $	Cadre	Professionnel	Soutien	Total
Immigration	Formation des immigrants (cours de langue)		2 220 000[illegible]		9	155 (personnel des C.O.F.I. inclus)	41	205[illegible]
	– P.F.M.C.	3 250 immigrants inscrits[33]		8 362 500[34]				
	– Préparation à la citoyenneté			665 000[35]				
	• cours de langue à temps partiel[36]	2 460 immigrants inscrits						
	• cours intensifs[37]	1 320 immigrants inscrits						
	• cours sur mesure[38]	4 280 immigrants inscrits						
Industrie, Commerce et Tourisme	Aide et conseil aux entreprises manufacturières :		10 400[59]					n.d.
	– session d'information d'une journée auprès de propriétaires ou cadres des petites et moyennes entreprises manufacturières[60]	570 participants						
	– conseil et gestion auprès des petites et moyennes entreprises manufacturières par des interventions ad hoc ou en profondeur[61]	1 050 clients						
	Aide à la gestion des petites et moyennes entreprises commerciales[62]	610 entreprises	n.d.					n.d.
	Allocation pour les jeunes pêcheurs célibataires qui suivent des cours en dehors de leur localité[63]	n.d.	20 000e					n.d.
Justice	Formation et perfectionnement des policiers et para-policiers :		2 590 500[64]					63[65]
	– formation de base[66]	480 personnes						
	– cours de spécialisation[67]	950 personnes						
	– cours de gestion pour les cadres[68]	70 cadres						
	Formation du personnel municipal chargé de l'application des opérations en cas d'urgence[69] :		n.d.					n.d.
	– 205 cours	3 890 participants						
	– 175 conférences	1 790 participants						
Loisir, Chasse et Pêche	Format... sur le maniement des armes à feu[70]	47 370 citoyens	n.d.					n.d.
	Formation d'auxiliaires de conservation de la faune à la demande d'organismes ou d'associations impliqués dans la gestion de la ressource faunique[71]	650 auxiliaires	n.d.					n.d.
Services de protection da l'Environnement	Formation des travailleurs des usines de filtration et d'épuration des eaux[72]	250 personnes	30 000e				1	1
	Programmes d'éducation sur la nature et l'environnement[73] :		n.d.					n.d.
	– cours d'initiation à la nature organisés auprès d'associations locales de riverains	3 000 personnes						
	– conférences prononcées auprès d'associations de lacs et de cours d'eau	120 conférences						
	Programmes de subventions pour des projets éducatifs[74]	n.d.	n.d.					n.d.
Transports	Formation du personnel enseignant en conduite automobile (transport scolaire)[75]	1 325 moniteurs et instructeurs	510 000e		1	6	26	33

Tableau 87 (suite)
Aperçu des ressources humaines et financières affectées à l'éducation des adultes par ministères québécois 1979-1980

Ministère	Titre de la mesure	Clientèle rejointe	Budget 1979-1980		Personnels occasionnels ou permanents			
			Provincial $	Fédéral $	Cadre	Professionnel	Soutien	Total
Travail et Main-d'oeuvre	Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada: - budget alloué aux commissions de formation professionnelle	Voir ministère de l'Éducation (D.G.E.A.)		13 300 000			C.F.P.	364
	- administration de la formation en institution			1 196 000				16
	- programme de formation industrielle de la main-d'oeuvre canadienne	25 600 stagiaires		21 906 100				
	- administration de la formation en industrie			1 904 000		14	81	95
	Programme de formation en industrie de la main-d'oeuvre du Québec	240 stagiaires	180 000					
	Qualification professionnelle de la main-d'oeuvre dans les métiers réglementés (admission, élaboration des règlements, administration des examens)		319 200		1	5	9	14
	- certificats de qualification délivrés	120 110						
	- attestations d'expérience délivrées	9 800						
	Qualification de certains métiers réglementés reliés à la tuyauterie et à l'électricité dans le cadre du programme Sécurité au travail et dans les lieux publics	n.d.	75 000e					8
	Qualification professionnelle des entrepreneurs en construction (Régie des entreprises en construction)	n.d.	2 175 400		8	13	76	97
	Éducation, vulgarisation et information du programme sécurité au travail et dans les lieux publics	n.d.	180 900					n.d.
	Stages en industrie pour les jeunes diplômés (troisième mesure du programme d'intégration des jeunes à l'emploi). Au total, les subventions versées par le M.T.M.O.S.R. dans le cadre de ce programme s'élevaient à 1 933 330	n.d.	n.d.					n.d.
Tous les ministères	Formation et perfectionnement du personnel de la fonction publique réalisés par 19 ministères et 15 organismes québécois (coûts salariaux inclus)	n.d.	9 260 790					n.d.
Total			**386 984 550**	**134 598 910**				**22 658**

n.d.: non disponible
e: estimé

Notes

Sources des données énoncées dans le tableau 45

(1) Gouvernement du Québec, ministère des Affaires culturelles, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1980, p. 14.

(2) *Ibid.*, p. 18.

(3) *Ibid.*, p. 169.

(4) *Ibid.*, p. 85.

(5) *Ibid.*, p. 105 et 106.

(6) Gouvernemnt du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *Inventaire des mesures de main-d'oeuvre et d'emploi aux gouvernements du Québec et du Canada 1979-1980*, Partie II : Fiches d'inventaire par ministère, Montréal, février 1980, p. 16.

(7) *Ibid.*, p. 20.

(8) Gouvernement du Québec, ministère des Affaires sociales, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel 1er trimestre 1981, p. 100.

(9) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 22.

(10) *Ibid.*

(11) *Ibid.*, p. 23-24.

(12) *Ibid.*, p. 29.

(13) Gouvernemnt du Québec, ministère des Affaires sociales, *op. cit.*, p. 106-107.

(14) Gouvernement du Québec, ministère des Communications, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1980, p. 56.

(15) Gouvernement du Québec, ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 63.

(16) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit*, p. 84.

(17) *Ibid.*

(18) Gouvernement du Québec, ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *op. cit.*, p. 58.

(19) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-George Garneau, *op. cit.*, p. 86.

(20) *Ibid.*

(21) Gouvernement du Québec, ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *op. cit.*, p. 35.

(22) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 214.

(23) *Ibid.*

(24) Gouvernement du Québec, ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *op. cit.*, p. 26-26.

(25) Voir le tableau 58 (point A « Les commissions scolaires », section 6.3.1.5 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaires : ressources et modes de financement »).

(26) Voir le tableau 64 (point B « Les collèges d'enseignement général et professionnel », section 6.3.1.3. « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(27) Voir les tableaux 57, 63 et 76 (section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(28) Ce cl iffre est obtenu en soustrayant du budget de la D.G.E.A. les fonds alloués au ministère de l'Éducation par le gouvernement fédéral. Le montant total des subventions versées par la D.G.E.A. est issu du gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la gestion et du financement, *1979-1980 Rapport du système de contrôle budgétaire*, 14 mai 1981.

(29) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel duQuébec, 4e trimestre 1980, p. 131.

(30) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, avril 1981 (donnée approximative).

(31) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-180*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 105.

(32) Voir le point C « Le ministère de l'Éducation », section 6.3.1.2 « Les ressources affectées en éducation des adultes par les ministères québécois de l'Immigration, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et de l'Éducation ».

(33) Voir le point D « Les institutions d'enseignement privées », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement ».

(34) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction des cours par correspondance, 17 décembre 1981.

(35) Voir le le tableau 66 (point C « Les universités du Québec », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(36) Voir les tableaux 68 et 69 (point C « Les universités du Québec », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et mode de financement »).

(37) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service des prêts et bourses aux étudiants, *Statistiques 1979-1980*, p. 5.

(38) Voir le point C « Le ministère de l'Éducation », section 6.3.1.2 « Les ressources affectées en éducation des adultes par les ministères québécois de l'Immigration, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et de l'Éducation ».

(39) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1980-1981*, volume 1 états financiers, p. 1-43d (à paraître).

(40) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statisques sur le marché du travail, Pierre-Georges Gorneau, *op. cit.*, p. 107.

(41) *Ibid.*, p. 109.

(42) *Ibid.*, p. 115.

(43) *Ibid.*, p. 111.

(44) *Ibid.*, p. 117.

(45) Gouvernement du Québec, ministère de l'Énergie et des Ressources, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 3e trimestre 1980, p. 63.

(46) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 145.

(47) *Ibid.*

(48) Gouvernement du Québec, ministère de l'Énergie et des Ressources, *op. cit.*, p. 90.

(49) *Ibid.*

(50) *Ibid.*, p. 230.

(51) Ce chiffre a été obtenu en soustrayant l'ensemble de la contribution fédérale du budget alloué par le ministère de l'Immigration pour la formation des immigrants. (Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1981, p. 78.

(52) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1981, p. 78.

(53) *Ibid.*, p. 49.

(54) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 131.

(55) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1979-1980*, volume 1 états financiers, Éditeur officiel du Québec, décembre 1980, p. 1-44.

(56) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *op. cit.*, p. 51-52.

(57) *Ibid.*

(58) *Ibid.*

(59) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 68.

(60) Gouvernement du Québec, ministère de l'Industrie, du Commerce et du Tourisme, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1981, p. 34.

(61) *Ibid.*

(62) *Ibid.*, p. 44.

(63) Gouvernement du Québec, ministre du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 73.

(64) *ibid.*, p. 121.

(65) *Ibid.*

(66) Gouvervenement du Québec, ministère de la Justice, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1980, p. 96.

(67) *Ibid.*

(68) *Ibid.*

(69) *Ibid.*, p. 110.

(70) Gouvernement du Québec, ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 31.

(71) *Ibid.*

(72) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 14.

(73) Gouvernement du Québec, ministère de l'Environnement, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1981, p. 40.

(74) *Ibid.*, p. 48.

(75) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 206.

(76) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 131.

(77) Association provinciale des commissions de formation professionnelle, texte déposé à la C.E.F.A. lors des audiences publiques du 15 janvier 1981, Annexe 1.

(78) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel...op. cit.*, p. 131.

(79) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 161.

(80) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel...op. cit.*, p. 128.

(81) Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, 1980, p. 23.

(82) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel...op. cit.*, p. 131.

(83) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 157.

(84) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel...op. cit.*, p. 130.

(85) *Ibid.*, p. 125.

(86) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 163.

(87) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel...op. cit.*, p. 109.

(88) *Ibid.*

(89) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *op. cit.*, p. 165.

(90) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel...op. cit.*, p. 159.

(91) *Ibid.*, p. 156.

(92) *Ibid.*, p. 100.

(93) Voir le tableau 80 (section 6.3.1.5 « Les ressources affectées à la formation des travailleurs et des travailleuses par les entreprises »).

6.3.4 Un financement pour l'avenir

Comment imaginer un système de financement qui permette de mettre en oeuvre les propositions que nous avançons en les fondant sur l'équité, l'égalité d'opportunité et la diversité des lieux et des temps d'apprentissage ?

6.3.4.1 Des critères d'évaluation d'une mesure financière

Comme nous inscrivons notre système de financement à l'intérieur d'un système d'éducation permanente, il faudrait maintenant trouver des critères pour évaluer la justesse des mesures de financement que nous avancerons. Nous retiendrons ici les critères avancés par Kurland dans son article sur les mesures de financement concernant l'éducation permanente et qui sont les suivants :

1) attirer l'attention à la fois sur les besoins des individus et de la société ;
2) arriver à un équilibre de l'offre et de la demande ;
3) faciliter les choix des individus quant au but, à l'époque, aux lieux et à la méthode ;
4) arriver à l'effort personnel maximum et à l'utilisation efficace des ressources ;
5) promouvoir des normes élevées de rendement et le contrôle par les étudiants de ces normes ;
6) amener les enseignants à satisfaire les besoins des individus et de la société ;
7) prévoir, pour les enseignants et les institutions existantes, un rôle à jouer ;
8) favoriser l'équité et la diversité. [illegible]

Si l'on considère maintenant les méthodes de distribution des fonds publics, on pourrait dire, en synthétisant le point de vue de Kurland, que nous sommes placés devant trois choix :

a) Les fonds peuvent être directement octroyés aux individus qui s'adressent alors aux institutions de services éducatifs aux adultes. Cela peut se faire sous la forme de subventions, de prêts, de prêts garantis ou sous diverses formes d'arrangements fiscaux. Ils peuvent être accordés à tous les récipiendaires de la catégorie admissible, selon diverses modalités (temps, régions, objectifs).

b) Les fonds peuvent être octroyés directement aux institutions dispensant les services éducatifs aux adultes : 1) sous forme d'une aide générale ; 2) en fonction du nombre de personnes appelées à en bénéficier ; 3) à des fins spécifiques (financement par programme, par formule).

c) Les fonds peuvent être octroyés à des intermédiaires (régions) qui les distribuent alors, en tout ou en partie, aux institutions et/ou aux individus et/ou aux groupes. Ces fonds peuvent dépendre du nombre d'individus à desservir et être fournis selon une base préalable ou à des fins spécifiques.

Toute mesure de financement peut contenir une ou plusieurs combinaisons de ces trois choix.

Notre volonté d'assurer l'application des normes d'équité et de diversité, ainsi que les critères avancés, de même que les fonctions que nous avons confiées à l'État, nous amènent à proposer des mesures qui assurent à tous les adultes un droit à l'éducation et qui permettent de rejoindre les clientèles prioritaires que nous avons définies ; de consolider le développement de la formation reliée à l'emploi en rendant prévisibles les sommes qui y sont affectées, et en associant la main-d'oeuvre à la définition de sa formation ; de laisser la vie associative jouer le rôle fondamental que nous lui avons reconnu, de mieux coordonner les ressources des organismes publics

d'éducation des adultes et en particulier des institutions d'enseignement; d'offrir de meilleurs services d'information et d'orientation aux adultes; d'associer les régions à la planification de l'éducation des adultes.

6.3.4.2 Le financement et les individus

Dans son document « Hypothèses de solutions », la Commission disait avoir écarté l'idée du financement par le seul moyen d'octrois aux usagers, mais elle proposait, par ailleurs, que les systèmes de prêts et bourses soient accessibles à tous les adultes. La Commission retient l'idée de ne pas remettre **la totalité** du financement aux mains des usagers. Cependant, à cause de la popularité de l'idée d'un tel financement, et après voir réfléchi à la question et étudié quelques systèmes de financement passant en partie ou en totalité par les usagers, la Commission aimerait réexaminer cette question.

Comme l'a démontré Clément Lemelin, *l'impact redistributif du financement des maisons d'enseignement a (...) quelque chose d'odieux*[illegible], car ce sont partout les moins scolarisés, des gens âgés de 44 à 53 ans, qui mettent dans le système d'enseignement universitaire plus d'argent qu'il ne leur en revient sous forme de subventions à leurs enfants, sans compter que tous n'ont pas eux-mêmes profité de cet enseignement. Lemelin souligne, toutefois, que **l'impact redistributif de l'aide aux étudiants est progressif** et que plusieurs études ont déjà prouvé l'existence de cet effet favorable. Il dit fort justement, parlant de l'enseignement supérieur (mais le même raisonnement pourrait s'appliquer aux autres niveaux), *ce sont les grands objectifs de l'accessibilité et de la démocratisation qui fondent l'intervention de l'État dans le secteur de l'enseignement supérieur*[illegible]. Il ajoute *entre un socialisme plus ou moins utopique dans le contexte québécois actuel et des politiques de transfert en monnaie de plus en plus impopulaires, les politiques d'égalité des chances en éducation constituent un des ingrédients les moins inefficaces et les plus plausibles d'une stratégie visant à assurer une meilleure répartition des revenus, si ce n'est une plus grande mobilité sociale.*[illegible]. À partir de ces objectifs et des analyses auxquelles il a procédé, Lemelin propose une redistribution passant par l'augmentation des frais de scolarité, leur ajustement en fonction des coûts réels afférents à chaque discipline, et une aide accrue accordée aux étudiants par le système de prêts et bourses, augmentée des sommes recueillies en frais de scolarité.

Doit-on continuer à viser ces objectifs seulement pour les jeunes ? Si oui, il faudrait mettre de côté un système d'éducation permanente préconisant, pour les adultes, un droit d'accès à la formation équivalent à celui des jeunes. En effet, un des critères que nous avons avancés (laisser le choix des temps, des lieux et des époques aux individus pour leur éducation) appelle un étalement des possibilités d'aide financière dans le temps et des modalités variées de distribution de ce financement. Nous rappelons ici que le droit pour l'adulte à 13 années de formation n'est que le prolongement de celui accordé actuellement aux jeunes et qui n'est utilisé comme tel que par une partie d'entre eux.

Si l'on tente de préciser financièrement ce droit, il faut se demander comment on peut arriver à l'actualiser. Plusieurs auteurs se sont récemment penchés sur l'idée d'assortir le droit à l'éducation d'une garantie financière à utiliser au moment où un individu le choisit.

Tous conviennent que cette façon de procéder, par garantie financière d'éducation, apparaît séduisante puisqu'elle permet de mettre en relation le droit à l'éducation et les montants qui y sont assortis, puisqu'elle permet d'étaler dans le temps les moments où les individus reçoivent de l'éducation,

puisqu'elle pourrait permettre, à la limite, de garantir l'accès à l'éducation sous toutes ses formes, qu'il s'agisse de formation académique ou de formation par projet.

Comme nous l'avons dit, si, par exemple, on garantit le financement public de 13 années de formation à chaque citoyen, on peut estimer le coût de ce droit de la façon suivante : concrètement, si on évalue qu'au primaire et au secondaire, en 1979-1980, un étudiant coûtait 2 609 $ par année, chaque individu est actuellement assuré à sa naissance d'un minimum de 2 609 × 11 = 28 699 $. Si on assume que la plupart des individus utilisent ce droit à l'intérieur de la scolarité obligatoire en passant environ dix ans à l'école, il nous reste à trouver la façon de financer les trois années subséquentes. De plus, nous avons spécifié que ces trois années n'étaient pas nécessairement des années d'études scolaires à temps plein mais pourraient être des blocs d'heures ou des journées étalées sur des années de travail.

On peut aussi se poser la question du financement des frais de subsistance, des types de formation accréditée, des modalités de contrôle, du mode de distribution de ces ressources (on avance parfois l'idée de donner à chaque individu ces ressources sous forme de compte en banque, de bons d'éducation, de chèques à obtenir sur demande, etc.).

À ces questions, on peut apporter plusieurs réponses.

En effet, si le système de prêts et de bourses a un effet progressif, et comme il est déjà en place au Québec, ne pourrait-il pas être le point de départ d'une mis en oeuvre du droit à l'éducation pour les adultes ? Afin d'enclencher un tel système, tout en l'assortissant d'un certain nombre de mesures, nous croyons qu'il y a lieu d'endosser les recommandations faites par Clément Lemelin à la fin de son étude, et aussi celles qu'avait faites la Commission d'étude sur les universités, qui allaient dans le sens d'une augmentation graduelle des frais de scolarité servant à financer une augmentation parallèle des prêts et des bourses.

Il ne faut pas, selon nous, rejeter l'idée d'une garantie financière à donner aux adultes, au nom de l'enflure qu'elle pourrait susciter, mais en faire un instrument de redistribution assorti de mesures sélectives.

A) Un système de prêts et bourses pour les adultes

Un système de prêts et bourses conçu pour les adultes devra être différent, à plusieurs égards, de l'actuel système de prêts et bourses québécois. Ainsi, il devra s'appliquer pour la formation par projet et la formation académique et ne pas exclure la formation à temps partiel ou à mi-temps ; autrement, il ne reconnaîtrait ni les conditions de vie des adultes, ni le principe de l'éducation permanente. Les modes de calcul devront être revisés pour tenir compte des multiples situations de vie et responsabilités de l'adulte en lui assurant des moyens de subsistance suffisants dès le début de ses activités de formation.

Dans le cadre de cette politique qui vise à faciliter l'accès à l'éducation pour les adultes moins scolarisés, sans pour autant en exclure les autres, il serait intéressant que la possibilité d'obtenir ce type de support financier varie en fonction de la scolarité antérieure, du revenu et de la capacité de payer de l'adulte. En ce sens, nous pensons que la masse financière disponible aux fins de prêts et de bourses devrait être répartie en blocs d'enveloppes affectées à diverses catégories d'adultes. Ces catégories seraient établies en tenant compte de deux facteurs : la scolarité antérieure et le revenu pondéré en fonction des responsabilités familiales. Ainsi, on pourrait penser, par exemple, que 60% de l'enveloppe disponible pour les prêts et les bourses

aux adultes serait réservé aux adultes qui ont moins de 10 ans de scolarité et un revenu inférieur à 10 000 $; 10 % aux adultes ayant plus de 13 ans de scolarité et un revenu dépassant 20 000 $, etc.

Suivant une telle approche, on assurerait l'application prioritaire du système de prêts et de bourses aux programmes de formation de base. Considérant que la formation de base est un droit fondamental pour l'adulte, reconnu par la loi, le système de prêts et de bourses, lorsqu'utilisé dans ces programmes, ne devrait pas faire du prêt un préalable à l'octroi d'une bourse.

B) Un système de prêts et bourses tenant compte des autres formes d'allocation de l'État

Par ailleurs, pour élargir au maximum la portée d'un tel système de bourses, il est essentiel d'assurer son harmonisation avec les autres programmes existants d'aide financière de l'État. Ainsi, un adulte qui bénéficie d'une aide financière à l'intérieur des programmes dont s'occupent les gouvernements (assurance-chômage, aide sociale, accidents du travail) devra pouvoir entreprendre un projet de formation sans perdre les prestations qui lui sont versées; le système de prêts et de bourses, selon les cas, pourrait compléter ces prestations lorsqu'elles sont insuffisantes. Si un projet de formation peut réduire la dépendance de l'adulte à l'égard de ces prestations, il ne s'agit pas, pour ces programmes, de se « débarrasser » au plus vite de l'adulte en le transférant au système de prêts et bourses; ceci constituerait rapidement un cul-de-sac qui limiterait les possibilités des adultes, compte tenu de l'enveloppe budgétaire dont disposera le système de prêts et de bourses par rapport à celles de l'assurance-chômage ou de l'aide sociale. Au contraire, ces programmes doivent assumer leur responsabilité en reconnaissant que l'accès à un projet de formation constitue pour l'adulte un moyen de devenir plus autonome; à moyen terme, cette approche est clairement un choix rentable pour la collectivité. Comme nous l'indiquions dans le chapitre 2 de cette partie, un programme développé à Washington, D.C., qui a coûté 1,4 $ millions, a produit un revenu d'impôt supplémentaire de 2,5 $ millions et une économie de coûts sociaux de 1,7 $ millions (prestations de chômage, aide sociale, etc.), soit un ratio rendement-coûts de 3/1; et ce, sans compter l'augmentation de la production nationale qui en a résulté.

Signalons enfin, que les critères régissant ce système de calcul doivent être explicites et facilement applicables par les demandeurs. La meilleure façon de restreindre l'accès des adultes à un tel système serait en effet d'en exprimer les règles d'une manière si complexe que l'adulte aurait de la difficulté à identifier les possibilités offertes par ce système.

C) Une fiscalité modifiée

Par ailleurs, la pratique voulant que les frais de scolarité soient déductibles sur le plan fiscal doit être maintenue. Cependant, il faut corriger l'inégalité qu'entraîne le fait qu'ils soient déductibles du revenu imposable, ce qui favorise les individus à haut revenu. Ils devraient donc être déduits de l'impôt à payer dans une proportion à déterminer, de façon à ne pas entraîner de pertes pour l'État par rapport à la méthode actuelle. De plus, dans ce contexte, pour favoriser l'accès des personnes à faible revenu, cette déduction devrait permettre le crédit d'impôt négatif. Les déductions autorisées devraient non seulement tenir compte des frais personnels d'éducation tels les frais de scolarité payés par l'individu, mais aussi des frais de livres et documents essentiels à la formation et des frais de transport et de garde d'enfant(s).

D) Addendum : à titre de suggestion

Un tel système de prêts et de bourses, conçu comme un instrument de redistribution, permettant la réduction des inégalités d'accès, devra avoir une capacité d'action significative. Nous pourrions envisager certaines mesures administrées via la fiscalité pour assurer à ce système un budget suffisant. Quelles formes pourraient-elles prendre ?

L'institution d'enseignement émettrait à chaque usager de ses services un feuillet de déclaration de revenu pour fins d'impôt correspondant au coût réel des services éducatifs utilisés. Dans le contexte où nous retenons comme modalité d'allocation de ressources aux institutions, le financement par formule, cette opération est facilement réalisable. L'individu inclurait dans son revenu imposable cette somme exprimant la valeur des services reçus. En plus des frais personnels d'éducation dont nous avons traité précédemment, l'individu pourrait déduire de son impôt à payer une partie des frais institutionnels d'éducation qu'il a ajoutés à son revenu imposable. Ce pourcentage des frais institutionnels d'éducation admissibles à la déduction pour fins d'éducation devrait être établi de façon à ce que l'individu, dont le revenu total est équivalent aux gains industriels moyens, n'ait aucun coût supplémentaire d'impôt par suite de l'ajout de ces frais institutionnels d'éducation. De plus, en aucun cas les frais institutionnels d'éducation ainsi déduits ne seraient considérés dans le calcul du crédit d'impôt négatif pouvant découler des déductions pour fins d'éducation; seuls les frais personnels d'éducation seraient considérés dans le calcul du crédit d'impôt négatif.

Une telle mesure devrait s'appliquer à tous les usagers, jeunes et adultes, des niveaux postsecondaires. Tous les revenus supplémentaires dont l'État disposerait en appliquant cette mesure devraient être **exclusivement** affectés au système de prêts et de bourses.

Soulignons qu'une telle formule a également l'avantage de mettre en lumière aux yeux de l'usager le coût réel des services qu'il reçoit et risquerait de placer les institutions face à un usager plus exigeant quant à l'adéquation des services reçus. Ainsi l'individu participerait au financement du système de prêts et de bourses proportionnellement à sa capacité de payer. Si une telle approche était adoptée, il n'y aurait plus lieu d'augmenter les frais de scolarité à l'université puisque, selon nous, cette augmentation devait servir à financer la croissance du système de prêts et de bourses.

6.3.4.3 Le financement et certains programmes prioritaires

Compte tenu de l'importance accordée dans le cadre de cette politique à la mission de formation de base incluant une campagne d'alphabétisation, il nous apparait important de tenter de chiffrer au moins les aspects les plus essentiels de cet objectif.

A) La mission de formation de base

La mission de formation de base à laquelle cette politique convie les organismes d'éducation des adultes devra s'actualiser dans les plans d'intervention des divers agents concernés. Ainsi, nous croyons que les organismes autonomes d'éducation populaire, compte tenu de leur position stratégique face aux adultes visés par cette mission, participeront activement à la réalisation de cet objectif. Dans ce contexte, l'aide financière de l'État, pour ces organismes, devra être suffisante pour leur permettre de réaliser les interventions qu'ils jugeront utiles d'assumer. Nous en traiterons au point suivant.

Nous considérons également que les comités de formation en entreprise devront, dans les choix qu'ils feront, s'associer à cette mission en affectant une partie de leurs ressources à la libération de temps des individus qui désireront se prévaloir des services mis en place dans le cadre de cette mission. Ces milieux de travail pourraient constituer un lieu privilégié de sensibilisation et de support des personnes visées. Enfin, les organismes publics d'éducation des adultes concernés, de concert avec le C.R.E.A., devront articuler leur plan d'intervention en y intégrant de façon significative, au cours des prochaines années, des services qui faciliteront l'atteinte de l'objectif de formation de base.

B) La campagne d'alphabétisation

Nous avons décrit, dans la deuxième partie de cette politique, les caractéristiques de la campagne d'alphabétisation préconisée. Nous considérons qu'un budget spécifique devra être affecté à cette campagne. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, une telle campagne s'adresserait à une population totale d'environ 200 000 adultes entre 15 et 65 ans. La population cible pourrait être fixée à 50%, soit environ 100 000 adultes, et la campagne devra s'étendre sur cinq ans.

Sur la base des budgets actuellement alloués à l'alphabétisation dans le cadre des budgets spéciaux accordés par la D.G.E.A. aux commissions scolaires et aux O.V.E.P., ainsi que des budgets affectés localement par les commissions scolaires, et compte tenu de la population annuelle visée (20 000 adultes) et des autres dépenses nécessaires (media, etc.), nous estimons à 8 $ millions par année, avec indexation subséquente s'il y a lieu, les ressources nécessaires à la réalisation de cette campagne.

C) Le financement et le monde de la vie associative

Dans les parties précédentes, nous avons, à plusieurs reprises, traité de l'action éducative développée de façon autonome par le monde de la vie associative. Cette action éducative a une longue tradition car cette forme d'éducation des adultes, liée aux mouvements et aux milieux populaires, existe depuis le début du siècle. Elle fut, pendant longtemps, pratiquement la seule forme d'éducation des adultes se pratiquant au Québec. Des ressources très importantes (plus humaines que financières) y sont investies par la collectivité québécoise, et l'État, depuis quelques années, y apporte un support financier.

Les organismes de l'éducation populaire autonomes sont ceux qui s'adressent d'abord à la population la moins scolarisée, donc à ceux qui ont largement contribué par leurs taxes à payer les réformes éducatives tout en en ayant peu profité. Ces organismes ont démontré leur capacité de rejoindre les populations auxquelles ils s'adressent, souvent d'une façon plus efficace et moins coûteuse que les institutions publiques. Malgré leurs faibles ressources financières et humaines, ils ont fait preuve d'une grande capacité d'innovation et de créativité au plan pédagogique. Ces organismes se sont avérés un stimulant important pour les institutions publiques, en les incitant à explorer de nouveaux champs de savoir, à expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouveaux formats, et à s'intéresser aux populations moins scolarisées.

Pour l'année 1980-1981, les subventions accordées (3 $ millions pour les O.V.E.P. et 840 000 $ pour les syndicats) furent minces en regard des sommes totales que le gouvernement consacre à l'éducation des adultes. Dans le cas du programme O.V.E.P., elles représentaient moins de 20% des demandes jugées admissibles, et nous croyons qu'un budget équivalent à 80% des demandes, soit environ 12,5 $ millions, devra y être accordé.

Le support financier de l'État représentera toujours la pointe de l'iceberg des ressources et de l'énergie que la collectivité consacre à l'action éducative volontaire dans la vie associative. Mais, encore faut-il que cette pointe soit proportionnelle à la base de l'iceberg! C'est là une condition à respecter pour que les analyses et les recommandations que nous avons formulées en ce qui regarde l'accessibilité, la transformation des pratiques et la participation produisent les résultats attendus. De plus, ces organismes devront pouvoir compter, au plan local, sur le soutien des ressources humaines et matérielles des institutions d'enseignement dans le cadre de leur mission « services à la collectivité », dont nous traiterons plus loin.

6.3.4.4 Le financement et le monde du travail

Dans le chapitre sur la participation dans le monde du travail (premier chapitre de la cinquième partie), nous avons établi la nécessité de doter les entreprises de 20 employés ou plus de comités de formation. Afin de leur fournir les ressources nécessaires à l'accomplissement de ce mandat, un pourcentage minimal, fixé à 1,5% de la masse salariale* de l'entreprise, devrait être consacré à la formation et géré par le comité de formation, qui rendrait des comptes au C.R.E.A. de sa région**. Les entreprises de moins de 100 employés verseraient, au début, un pourcentage de 1,0%, appelé à atteindre, progressivement, 1,5%.

Le budget dont disposerait le comité de formation inclurait, en plus du pourcentage de la masse salariale, toute subvention de formation versée à l'entreprise. Par ailleurs, les dépenses admissibles de formation comprendraient tous les frais directs engagés par elle pour les activités approuvées par le comité de formation, incluant la formation en cours d'emploi, le temps libéré, les frais de remplacement et le personnel principalement affecté à ces activités de formation; (voir exemple type).

Afin de corriger certaines inégalités d'accès constatées dans le sondage effectué par la Commission auprès des entreprises, il est important que cette somme se répartisse de façon proportionnelle, en fonction de leur nombre, entre les employés cadres et les employés non cadres.

Il sera loisible au comité de formation d'étaler les dépenses de formation sur une période de deux ans; après quoi, il devra verser les sommes non dépensées à un comité sectoriel régional ou au Fonds d'éducation des adultes géré pas l'organisme central.

Les comités de formation devront pouvoir compter sur la collaboration des institutions d'enseignement de leur région dans le cadre de leur mission « services au monde du travail », dont nous traiterons plus loin.

On constate que la Commission a réévalué la proposition qu'elle faisait (un pourcentage de 2,5% de la masse salariale) dans son document de travail « Hypothèses de solutions ». Les données du sondage effectué auprès des entreprises et les diverses réactions, de même que la conjoncture actuelle, l'ont amenée à pondérer à la baisse le premier estimé. D'ailleurs, plusieurs entreprises consacrent déjà plus que ce pourcentage à la formation. Compte tenu que l'établissement du plan pourra s'étaler sur quelques années, nous croyons que le pourcentage proposé est réaliste; il signifierait une somme d'environ 500 $ millions, alors que nos estimés nous indiquent que les sommes actuelles dépassent 354 $ millions (voir l'annexe du rapport de la Commission portant sur la formation en entreprise).

* Masse salariale du Québec, en 1980: 34 $ milliards

Source: Statistique Canada, Cat. (72-002)

** Déjà plusieurs entreprises consacrent à la formation un pourcentage plus élevé que 1,5%. Par ailleurs, les dépenses de formation sont admissibles pour fins de déduction d'impôt, permettant ainsi une récupération fiscale importante.

Tableau 88
Exemple type — Entreprise X
Rapport des dépenses du comité de formation — année 1983-1984

Nombre d'employés : 35	**$**
Revenus :	
– Masse salariale : 700 000 $ (moyenne des salaires et des bénéfices marginaux : 20 000 $) 700 000 $ × 1,5%	10 500,00
– Subventions diverses à la formation	4 250,00
Total	**14 750,00**
Dépenses :	
– Formation sur le tas de 2 travailleurs pendant 5 jours chacun par suite de l'achat d'une nouvelle machinerie (salaire de 100 $ par jour)	1 000,00
– Perfectionnement pour un mécanicien d'entretien pendant 5 jours (salaires, transport, frais de scolarité)	800,00
– Perfectionnement pour un employé de bureau pendant 5 jours (salaire, transport, frais de scolarité)	700,00
– Cours de gestion du temps pour l'adjoint aux finances (salaire, et frais de scolarité)	350,00
– Cours en institution scolaire y compris la formation de base et des cours avancés :	
– frais de scolarité	450,00
– salaires perdus de 3 personnes pendant 30 jours (salaire de 100 $ par jour)	9 000,00
– matériel didactique	100,00
– Coût du temps libéré des membres du comité de formation, représentant de l'employeur et des employés (2 personnes pendant 7 jours)	1 400,00
– Formation confiée au syndicat local ou aux représentants de travailleurs (ex. : santé et sécurité)	600,00
– Services professionnels d'un consultant d'une institution publique	350,00
Total	**14 750,00**

6.3.4.5 Le financement et les organismes publics d'éducation des adultes

Dans cette section, nous allons tenter de dégager les caractéristiques du financement des organismes publics d'éducation des adultes. Nous traiterons d'abord brièvement des interventions d'éducation des adultes menées par les ministères et organismes gouvernementaux et de celles des réseaux publics et parapublics qui leur sont rattachés, dans le cadre de leur mission sociale, économique et culturelle. Puis, nous ferons des propositions concernant les interventions réalisées dans le cadre de la mission proprement éducative du gouvernement, soit par le ministère de l'Éducation ou par ses réseaux publics et parapublics.

6.3.4.5.1 Les interventions des ministères et des organismes publics et parapublics intervenant dans le cadre de la mission sociale, économique et culturelle du gouvernement

Dans l'introduction de la présente partie, nous avons reconnu le « très » large éventail de ressources mises en place par l'État et supportées par l'ensemble des adultes québécois qui constituent autant d'outils essentiels aux projets d'action éducative des adultes (au premier plan de cet éventail, on retrouve tout le réseau des institutions d'enseignement dont nous parlerons plus loin). On y trouve également une multitude de moyens d'actions :

- Les Centres d'orientation et de formation pour immigrants au M.I.Q.
- Les programmes d'information et d'éducation des C.L.S.C.
- Les programmes d'information et d'éducation des départements de santé communautaire et des hôpitaux en général
- Le programme Kino-Québec du M.L.C.P.
- Les bibliothèques
- Les musées
- Les conservatoires
- Les programmes d'information et de sensibilisation de l'Office de protection du consommateur, des services d'aide juridique, du ministère des Affaires sociales, de la Régie de l'assurance-automobile, etc.
- Les activités des services de loisirs des municipalités
- etc.

Il ne nous apparait pas utile, ni même efficace, d'assurer une gestion unique de ces interventions d'éducation des adultes au sein de l'organisme central. En effet, certaines d'entre elles concernent des secteurs spécialisés d'intervention qui gagnent à être en lien direct avec les autres activités de ces secteurs, d'autres constituent des actions globales dans une approche de masse intimement liée aux objectifs de ces ministères ou organismes d'État.

Nous considérons, cependant, que devront se mettre en place des mécanismes qui permettront à l'organisme central et aux C.R.E.A., selon le cas, d'assurer une coordination de ces programmes d'intervention nationaux, régionaux ou locaux avec l'ensemble des interventions en éducation des adultes. Cette coordination s'avère un élément essentiel de maximalisation des ressources.

Ces multiples intervenants publics et parapublics devront faire en sorte que leurs interventions d'éducation auprès des adultes respectent les objectifs et paramètres décrits précédemment, en particulier ceux qui concernent la transformation des pratiques et la concertation.

Soulignons que la plupart d'entre eux, à l'intérieur de leur mission sociale, devraient investir, de façon significative, dans leur fonction d'éducation auprès des adultes. Comme il vaut mieux prévenir que guérir, tout investissement de leur part visant à équiper les adultes en vue d'une plus grande autonomie sera rentable à moyen terme dans le financement des actions curatives souvent très coûteuses pour l'État.

6.3.4.5.2 Les interventions des institutions d'enseignement

L'État a doté la collectivité québécoise d'un outil majeur en mettant en place durant les 15 dernières années un très vaste réseau d'institutions d'enseignement, aux niveaux secondaire, collégial et universitaire. Dans l'introduction de cette partie, nous les convions *à collaborer et soutenir l'action éducative des adultes et des milieux et à développer leur action éducative spécifique de concert avec les adultes du monde du travail et de la vie associative (...) et*

à affecter une part plus importante de leur ressources à l'action éducative au service des adultes.

Le gouvernement du Québec consacre une partie importante de ses ressources à sa mission d'éducation. Nous ne croyons pas qu'il faille augmenter cet effort financier mais plutôt agir de façon à augmenter la capacité d'action qu'il permet. Cependant, l'État doit résister à la tentation de réduire le pourcentage de ses ressources consacrées à l'éducation, sous prétexte de la décroissance de la demande chez les jeunes ou du rattrapage scolaire déjà réalisé auprès des adultes.

Il est essentiel de maintenir la portion financière du budget québécois consacrée à l'Éducation au niveau où elle était au moment de la création de cette Commission. Dans ce contexte, il faudra accroître les moyens d'action éducative mis à la disposition des adultes québécois. À cette fin, il faudra :

- assurer une meilleure coordination des ressources ;
- modifier certaines pratiques administratives ;
- reviser certaines priorités ;
- décentraliser les fonctions dans des organisations légères ;
- transférer des ressources financières et humaines dégagées de la mission éducative des jeunes ;
- redéfinir certaines dimensions de la vocation des institutions d'enseignement ;
- alléger les structures.

6.3.4.5.2.1 Les services à la collectivité et les services au monde du travail

Nous avons précisé certaines dimensions de la vocation des institutions d'enseignement, en ce qui concerne les services à la collectivité et les services au monde du travail, dans le troisième chapitre de la quatrième partie. Ces dimensions devront s'insérer dans le budget régulier des institutions et, autant le ministère de l'Éducation que les institutions elles-mêmes devront, à l'avenir, considérer ces vocations fondamentales comme partie intégrante de leur mission et le prévoir dans leurs modes d'allocations financières. Nous avons, d'une part, fait état de plusieurs expériences positives dans ce domaine qui ont permis à des groupes d'avoir accès à des ressources dont ils sont généralement privés et, d'autre part, rappelé la fragilité de ce secteur. Nous croyons qu'un **financement statutaire et clairement identifiable** serait une façon de lui assurer la permanence et le développement nécessaires.

Donc, afin de « solidifier » cette mission, la Commission recommande que les universités, les cégeps et les commissions scolaires (pour la partie de leur budget consacrée au niveau secondaire) consacrent deux pour cent (2%) de leur budget de fonctionnement à leur mission « services à la collectivité ».

Pour ce qui est de leur mission « services au monde du travail », ces institutions devront assurer une structure d'accueil minimale leur permettant de répondre aux demandes émanant, entre autres, des comités de formation. Dans ce secteur, les formules de financement pourront être multiples et devront tenir compte des fonds alloués par l'État à la formation en entreprise et des fonds que peuvent y consacrer, par achats de services, les comités de formation des entreprises.

Nous considérons que ces fonctions devraient être assumées par les services d'éducation des adultes, à l'intérieur des institutions. De plus, comme il importe de maximiser l'utilisation des ressources matérielles des institutions, le budget de ces dernières devrait prévoir la couverture des frais reliés à

l'utilisation de leurs locaux et équipements pour les activités d'éducation reliées à ces deux missions.

6.3.4.5.2.2 Le budget de l'éducation des adultes dans les institutions

A) De nouvelles ressources

On peut identifier plusieurs moyens susceptibles d'accroître la capacité d'action en éducation des adultes. Or, il importe, dans notre système scolaire, d'assurer la transférabilité à l'éducation des adultes des ressources humaines et financières dégagées de la mission éducation des jeunes. Beaucoup d'adultes, nous l'avons dit, ont contribué à financer ces ressources éducatives et en ont bien peu bénéficié. Leur tour est venu, d'autant plus que les multiples transformations qu'a connues et que connaît notre société, tant dans ses aspects sociopolitiques que dans ceux qui sont reliés au monde du travail, commandent de nouvelles compétences et un développement accru de leur potentiel.

Le développement des pratiques de la formation par projet, en éducation des adultes, entraînera un assouplissement qui réduira les coûts liés à la réalisation d'activités de formation comme telles. Combien d'adultes nous ont indiqué que, trop souvent, les institutions leur offraient un programme de type académique inutilement long par rapport à leurs besoins: *on demandait une pelle et on nous offrait un bulldozer*! Il faut être conscient, cependant, que la formation par projet exige un plus grand investissement dans les étapes précédant la formation: étude du besoin, fixation des objectifs, détermination des contenus et des moyens de réalisation. Mais, au total, la capacité d'action des institutions augmentera, ainsi que la satisfaction des adultes.

Des économies sont également susceptibles d'être réalisées à l'occasion d'une rationalisation des programmes d'études et de formation actuellement offerts aux différents niveaux. Il faudra donc procéder à une analyse détaillée des programmes en éliminant les programmes non pertinents et en réduisant ceux qui se chevauchent.

Par ailleurs, ce faisant, il y aurait lieu d'inviter les institutions à revoir les raisons d'être et la pertinence de leurs structures en ayant comme objectifs la coordination, le non-dédoublement et le développement d'expertises particulières. Dans ce contexte, on devra favoriser des restructurations institutionnelles permettant des économies d'échelle. Les C.R.É.A. pourraient jouer un rôle important dans la coordination de ces démarches.

Nous rappelons enfin les recommandations dont a fait l'objet le perfectionnement des maîtres à la fin de la quatrième partie et qui visent à permettre un transfert de ressources vers des populations qui ont beaucoup moins bénéficié des services éducatifs au cours des 15 dernières années.

B) Les niveaux secondaire et collégial

Les modes d'allocation de ressources de 1980-1981, avant les coupures, de même que les nouveaux critères imposés en 1981-1982 et appliqués aux activités d'éducation des adultes des commissions scolaires et des collèges, comportaient plusieurs éléments à retenir. On en retrouvera plusieurs dans les propositions que nous faisons.

La mission d'éducation des adultes devra faire l'objet d'un budget spécifique non transférable à des activités s'adressant aux jeunes. Ce budget assurerait:

a) une infrastructure administrative de base (gestion et soutien administratif et technique);
b) un financement des activités éducatives comme telles basé sur le coût réel;
c) un financement des fonctions de soutien à la formation et à l'autoformation;
d) un financement des fonctions de développement, de perfectionnement, de recherche et d'encadrement pédagogiques;
e) un financement ad hoc des investissements requis par les activités éducatives à réaliser en complément nécessaire aux disponibilités physiques déjà existantes (mobilier, appareillage et outillage, aménagement).

a) L'infrastructure administrative

Elle comporterait les frais rattachés à la gestion du secteur de l'éducation des adultes et les imputations des frais additionnels directs découlant des services de gestion de personnel, de comptabilité, d'informatique, de registrariat requis par l'éducation des adultes. Ces imputations budgétaires seraient gérées par l'éducation des adultes et transférées aux divers services administratifs de l'institution, s'il y a lieu.

Cette infrastructure administrative serait financée par une allocation fondée sur le volume d'activités des années antérieures ainsi que sur les opérations à réaliser durant l'année en cours, et régressive pour tenir compte de l'économie d'échelle.

b) Les activités éducatives

Le financement des activités éducatives devrait se faire sur la base du « financement par formule ». Il couvrirait les coûts directement reliés à la réalisation de l'activité: éducateur, appariteur, matériel didactique et autres frais directs. Une telle méthode assure l'équité de la répartition des ressources entre les établissements, utilise des données repérables et vérifiables, permet de pondérer les crédits alloués selon la nature de l'activité.

Dans ce contexte, une activité concernant l'histoire régionale, par exemple, serait financée à un taux différent d'une autre portant sur l'exploitation d'un équipement informatique. Ces activités divergent en terme de coût réel, à la fois en ce qui touche le matériel, l'aide technique, et le nombre d'étudiants dont peut s'occuper efficacement un éducateur. Le coût réel d'une heure d'activité pour un étudiant varie d'une activité à l'autre.

c) Le soutien à la formation et à l'autoformation

Il importe de garantir aux adultes des services de soutien qui sont essentiels, autant dans son projet d'activité éducative en institutions que dans ses projets d'autoformation. Comme ces services s'adressent aux adultes participant à des activités de l'institution et à des adultes en situation d'autodidaxie, ils seraient financés par une allocation spécifique; d'une part, en fonction du volume d'usagers inscrits à des activités et, d'autre part, en fonction des services offerts aux adultes en situation d'autodidaxie. Il s'agit de services:

- d'accueil des personnes;
- de tests de classement-matière;
- de fixation du plan de formation;
- de déterminaison exacte de la durée de la formation;
- de familiarisation au milieu de formation;
- d'aide pédagogique individuelle et d'information scolaire et professionnelle en harmonisation avec les services d'accueil et de référence des C.R.É.A.;

○ d'animation de la vie étudiante pour les étudiants à temps plein ;
○ de dépistage des difficultés d'apprentissage et de support à leur solution ;
○ de services au monde du travail ;
○ d'encadrement des stages en milieu de travail ;
○ d'intégration globale des apprentissages ;
○ de moyens didactiques tels l'accès à la bibliothèque et aux équipements audiovisuel, etc.

d) Le développement, le perfectionnement, la recherche et l'encadrement pédagogiques

Il s'agit ici d'assurer des ressources d'encadrement et de support aux éducateurs dans une perspective de perfectionnement actif lié à leur tâche. Par ailleurs, le développement pédagogique regroupe aussi l'étude de besoins et l'élaboration d'activités ou de programmes sur mesure dans le contexte de la formation par projet. Il ferait l'objet d'un financement selon le volume d'activités et sur la base des projets à réaliser.

Le C.R.É.A. et le financement des niveaux secondaire et collégial

En vue de ne pas démultiplier les opérations reliées au financement et d'assurer cependant au C.R.É.A. une prise réelle sur ce dernier, afin qu'il joue son rôle déterminant de coordination régionale en respectant les paramètres nationaux établis par l'organisme central, nous proposons le scénario suivant :

○ le C.R.É.A. élabore ses modes d'allocation des ressources ;
○ le C.R.É.A. est informé, de la façon la plus complète possible, des actions éducatives assumées par le milieu au sein du monde du travail et de la vie associative ;
○ le C.R.É.A. fait lecture des besoins de sa région ;
○ les institutions d'enseignement, en ayant des garanties du maintien de leur infrastructure de base, élaborent leur plan d'intervention et le transmettent au C.R.É.A. pour fins de financement ;
○ LE C.R.É.A. assure la concordance de ses plans avec les besoins de la région et l'annulation des dédoublements, répétitions ;
○ le C.R.É.A. transmet à l'organisme central les plans des institutions, amendés s'il y a lieu, pour fins de financement, en prévoyant une enveloppe régionale ouverte pour des activités qui ne sont pas prévues dans le plan initial ;
○ l'organisme central transmet directement aux institutions, sur la base du plan soumis par le C.R.É.A., l'enveloppe globale y correspondant, en tout ou en partie, selon les disponibilités ;
○ l'organisme central transmet au C.R.É.A. l'enveloppe globale correspondant au budget ouvert prévu dans le plan soumis, en tout ou en partie, selon ses disponibilités ;
○ l'organisme central accorde au C.R.É.A. un budget supplémentaire, s'il y a lieu, pour répondre à un besoin identifié au plan national, et le C.R.É.A. l'affecte à l'organisme qu'il mandate à cette fin.

C) Le niveau universitaire

Contrairement à ce que nous avons indiqué pour les niveaux secondaire et collégial, il ne nous apparaît pas essentiel d'opter pour la mise en place d'un budget spécifique pour l'éducation des adultes au niveau universitaire ; en effet, les différences entre les jeunes et les adultes se réduisent, à ce niveau, et plusieurs universités ont choisi d'intégrer l'ensemble de leurs services.

Cependant, il faut reconnaître que le mode actuel de financement des universités, décrié par plusieurs, gagnerait à être remplacé par un financement par formule, dans le sens de celui que nous proposons pour le budget spécifique de l'éducation des adultes aux autres niveaux. De plus, même si

le plan d'intervention des universités ne passe pas par le C.R.É.A. et continue d'être financé par la D.I.G.E.S., il serait essentiel que l'organisme central avise la D.I.G.E.S. sur les questions concernant les interventions s'adressant aux adultes.

Enfin, compte tenu de la nécessité d'augmenter l'accès des adultes au premier cycle universitaire, il faudrait envisager une tâche professorale plus importante, au premier cycle, à ce niveau, soit un minimum de neuf heures/semaine.

D) Le Centre de formation à distance

Avec la création du Centre de formation à distance, nous voulons rationaliser cette fonction actuellement diffuse, afin de réaliser plus d'activités avec des moyens équivalents. En regroupant les budgets actuels de la Télé-université, de la Direction des cours par correspondance et des activités de ce type réalisées dans le réseau collégial, il faudrait assurer au C.F.D. un budget initial d'environ 15 $ millions.

6.3.4.6 Le financement et le C.R.É.A.

Le C.R.É.A., tel que présenté dans le chapitre précédent, assume une fonction de coordination régionale des actions éducatives des institutions d'enseignement en concordance avec les actions développées par le monde du travail et de la vie associative. Son efficacité repose sur la participation effective des adultes **issus du milieu** au sein de son conseil d'administration. C'est pourquoi il faut supporter réellement les personnes dans leur travail de participation; autrement, le C.R.É.A. deviendra un organisme dirigé et contrôlé par son personnel permanent, voie royale de la disparition de la démocratie et de l'apparition d'une technocratie exagérée.

L'autre fonction du C.R.É.A. est d'assurer des services d'accueil et de référence aux adultes de la région. L'organisation de cette fonction est largement décrite dans le chapitre précédent. Il peut sembler, à première vue, que l'implantation de tels services à la grandeur du territoire requiert un personnel qu'on ne peut se payer. Regardons-y de plus près.

Le C.R.É.A. devrait compter sur un personnel de 20 à 25 personnes pour les services d'accueil et de référence et de 7 à 10 personnes pour assurer les fonctions de coordination, soit sur environ 875 personnes pour 25 C.R.É.A.

Si nous tenons compte des personnes actuellement engagées dans la coordination au palier central (D.G.E.A. (Éducation) et D.F.P. (Travail)); dans les services d'information, référence, accueil, coordinations régionale (C.F.P.) et locale (commissions scolaires, cégep, université, C.M.Q., C.E.I.C.), nous pouvons compter sur des ressources totalisant au moins 800 à 850 personnes. À l'examen, nous constatons donc que les ressources humaines nécessaires à l'organisation des C.R.É.A. sont actuellement disponibles.

Comme les disparités régionales sont des réalités que l'organisme central doit considérer, il faudrait établir des mécanismes de péréquation ajustant les enveloppes régionales entre elles.

6.3.4.7 Le financement et l'organisme central

Le budget minimal dont disposerait l'organisme central peut être précisé approximativement. Il serait constitué d'un certain nombre d'enveloppes existantes et de nouvelles ressources découlant des mesures présentées dans cette partie sur l'organisation.

A) Les enveloppes existantes regroupées sous sa responsabilité sont les suivantes (au moins 65% de ces crédits proviennent actuellement du gouvernement fédéral) :

Tableau 89

	(budget 1980-1981)
– l'enveloppe de la D.G.E.A. (148 615 400 $ + 6 527 700 $)	155 143 100 $
– l'enveloppe de la D.I.G.E.C. consacrée aux adultes	20 295 100 $
– l'enveloppe de la D.C.C. (opération des activités)	871 600 $
– l'enveloppe de la Télé-université (subvention M.E.Q.)	8 734 800 $
– l'enveloppe de la D.F.P. (M.T.M.O.S.R.Q.)	1 290 000 $
– l'enveloppe des C.F.P.	13 450 000 $
– l'enveloppe des allocations versées aux participants du P.F.M.C. (formation et déplacement)	24 748 000 $
– l'enveloppe du P.F.I.M.C.	21 000 000 $
– l'enveloppe du F.M.P.M.S.	5 000 000 $
Total	**250 532 600 $**

B) De plus, il assumera une fonction de contrôle sous forme d'avis sur le budget consacré à l'éducation des adultes par la D.I.G.E.S., le ministère de l'Immigration, le M.A.S. et son réseau, le M.A.C. et son réseau, et par d'autres organismes et ministères, de façon plus marginale.

C) Il disposera enfin de nouvelles ressources qui seront libérées suite à l'application des mesures décrites dans cet énoncé de politique. Certaines mesures dégageront des ressources financières directes, d'autres, des ressources humaines nouvelles, et d'autres encore, une plus grande capacité d'action avec les mêmes ressources.

Rappelons ici un certain nombre des mesures ayant des incidences sur la capacité d'action de l'organisme central dans le développement de l'éducation des adultes :

– gestion confiée à un maître d'oeuvre unique au palier central ;
– coordination et décentralisation au niveau régional ;
– coordination nationale et régionale des interventions d'éducation des adultes, de nature préventive, des ministères et organismes d'État ;
– mise en place de services d'accueil et de référence au niveau régional ;
– politique de reconnaissance des acquis et mise en place du credit d'éducation continue ;
– vocations nouvelles pour les institutions d'enseignement : les services à la collectivité et les services au monde du travail ;
– création du Centre de formation à distance ;
– développement des pratiques de formation par projet ;
– transfert des ressources humaines et financières dégagées par la décroissance de la demande des jeunes ;
– pourcentage minimal de 1,5% de la masse salariale consacré par les entreprises à la formation ;

– mode d'allocation des ressources basé sur le financement par formule au niveau secondaire et collégial;
– rationalisation des programmes d'études;
– modification des politiques de perfectionnement des maîtres;
– système prêt-bourse tenant compte des autres formes d'allocation gérées par l'État;
– réaménagement de la fiscalité reliée au frais d'éducation;
– modification du mode de financement des universités dans le sens du financement par formule;
– modification de la tâche professorale au premier cycle universitaire;
– allègement des structures.

L'ensemble de ces nouvelles ressources constitueront une capacité d'action directe ou indirecte très significative pour le développement de l'éducation des adultes.

La Commission recommande:

Le financement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente

Le financement des individus

379. Qu'un système de prêts et de bourses pour les adultes québécois sans emploi, désireux de compléter leur formation, soit mis sur pied (incluant les adultes bénéficiant d'un congé sans solde de leur employeur).

380. Que ce système s'applique à la fois à la formation « académique » et à la formation « par projet », réalisées à temps plein, à mi-temps ou à temps partiel.

381. Que ce système s'applique prioritairement à la formation de base et qu'en conséquence son enveloppe budgétaire soit répartie entre les diverses catégories d'adultes, selon leur niveau de scolarité et leur revenu.

382. Qu'on élargisse les possibilités offertes aux adultes par ce système, en assurant aux adultes, qui bénéficient de prestations d'aide financière administrées par l'État, l'accès à des programmes de formation ; que, dans les cas où les critères d'aide l'autorisent, le système de prêts et de bourses complète les prestations reçues dans le cadre de ces différents programmes, de façon à ce que :

a) dans le cas du programme de l'assurance-chômage, un adulte chômeur puisse décider de consacrer une période de temps à sa formation sans perdre le droit à ses prestations pour autant, que cette période n'excède pas un an en période continue ou discontinue ; que dans le cas d'un adulte en chômage, suite à une démission, l'on prévoie un remboursement partiel des prestations touchées en période de formation ;

b) dans le cadre du programme d'aide sociale, un adulte puisse décider d'entreprendre un programme de formation sans perdre le droit à ses prestations « régulières » et spéciales ;

c) dans le cadre du programme de compensation, suite à un accident de travail ou une maladie professionnelle, un adulte accidenté puisse poursuivre sa formation, y compris à des fins de réinsertion sur le marché du travail, sans perdre son allocation ; que la période d'allocation puisse être prolongée d'au plus 10%, en cas de besoin, pour lui permettre de compléter son projet de formation ;

d) dans le cadre du programme de supplément au revenu de travail, un adulte prestataire de ce régime puisse décider d'entreprendre un projet de formation, en interrompant son travail sans perdre le supplément qu'il recevait.

383. Que l'enveloppe financière disponible de prêts et de bourses soit significative :

a) qu'elle inclue :
○ la somme versée par le système actuel de prêts et de bourses aux étudiants dits « indépendants » ;
○ la somme actuellement versée en allocation aux participants québécois du programme de formation de la main-d'oeuvre canadienne ;

b) qu'au niveau universitaire, les frais de scolarité soient haussés et établis de façon différenciée, selon les programmes ; et que les sommes en découlant soient affectées exclusivement au système de prêts et de bourses pour adultes ; que cette mesure permette un transfert d'au moins 25 $ millions vers le système de prêts et de bourses, dès la première année.

384. Que les dépenses payées par l'adulte aux fins d'éducation soient déductibles de l'impôt à payer (incluant l'ouverture au crédit d'impôt négatif), dans une proportion à déterminer, laquelle n'entraînera pas de perte de revenus pour l'État par rapport à la méthode actuelle.

385. Qu'au bénéfice des besoins de formation plus aigus ou plus urgents, les groupes d'adultes qui en ont les moyens contribuent au financement des activités de formation relatives à l'exercice d'un sport, d'un passe-temps, d'un « hobby ».

Le financement de certains programmes prioritaires

386. Que l'on affecte annuellement une somme de 8 $ millions à la campagne d'alphabétisation et ce, pendant cinq ans, en l'indexant si nécessaire.

387. Que des subventions triennales, à enveloppe globale non transférable à d'autres programmes, soient allouées aux organismes volontaires et bénévoles et aux institutions scolaires engagées dans la campagne d'alphabétisation; que les versements soient faits à temps, assurent les infrastructures minimales et la continuité, et qu'un pourcentage précis des fonds pour les services éducatifs directs soit fixé pour éviter l'enflure des structures et de l'encadrement.

388. Que les ressources consacrées aux programmes de l'appui financier aux organismes d'éducation populaire tiennent compte de l'action significative qu'ils peuvent jouer à l'intérieur de la mission prioritaire de formation de base.

389. Que les comités de formation dans les entreprises considèrent le rôle déterminant qu'ils sont appelés à jouer pour faciliter la réalisation des objectifs de la mission de formation de base, vu qu'il est de leur responsabilité d'accorder des libérations de temps de travail avec salaire.

Le monde du travail

390. Que toute entreprise soit tenue par la loi de consacrer à la formation de son personnel un pourcentage égal à 1,5% de sa masse salariale globale. Que les entreprises de moins de 100 employé(e)s versent un pourcentage de 1% appelé progressivement à atteindre 1,5%. Qu'au terme d'une période de cinq ans, le pourcentage fixé puisse être ajusté à la hausse après des études d'impact sur les entreprises.

391. Que, pour les fins de calcul du budget dont disposerait le comité de formation, soit considéré comme revenu, le pourcentage égal à 1,5% de la masse salariale et toute subvention de formation versée à l'entreprise. Que les dépenses admissibles pour des fins de formation comprennent tous les frais directs encourus par l'entreprise pour les activités approuvées par le comité de formation, en incluant la formation en cours d'emploi, le temps libéré, les frais de remplacement et le personnel principalement affecté à ces activités de formation.

392. Que le montant ainsi rendu disponible annuellement, sous peine de pénalité fiscale, puisse être cumulé sur une période maximale de deux ans et conservé à la disposition du comité de formation. Au-delà de ce délai, que le soldat soit versé au comité sectoriel de son choix ou au fonds national d'éducation des adultes.

393. Que le ou les comités de formation utilise(nt), de façon proportionnelle, le montant rendu disponible pour de la formation, entre le personnel cadre et les autres employé(e)s, selon leur nombre.

394. Que l'organisme central, afin d'encourager les comités de formation à privilégier des types de formation comme la formation de base ou la formation en regard de la pénurie de main-d'oeuvre qualifiée, puisse recourir à divers stimulants fiscaux ou à des mesures incitatives.

395. Que, s'il s'agit d'alphabétisation, le comité de formation procède au remboursement complet du salaire et des avantages sociaux de l'employé(e).

396. Que, s'il s'agit d'une formation de base autre que l'alphabétisation, le comité de formation procède au remboursement du salaire et des avantages sociaux de l'employé(e) visé(e) en partie seulement, (par exemple 85%), favorisant ainsi une contribution personnelle de la part de l'employé(e).

Le monde de la vie associative

397. Que le programme de financement des organismes d'éducation populaire autonome comporte trois volets :

a) une aide financière aux activités d'éducation populaire autonome des organismes qui se consacrent prioritairement à des programmes éducatifs en milieu populaire ou qui développent des actions éducatives à l'occasion d'initiatives collectives ou de projets de développement communautaire ou coopératif ;

b) une aide financière aux activités d'éducation populaire effectuées par les centrales syndicales auprès de leurs membres ;

c) *à la majorité des voix,*

que le Gouvernement du Québec examine la possibilité de créer un troisième volet qui serait défini de la façon suivante : que les organismes d'éducation populaire puissent, après entente avec le comité consultatif national, consacrer une partie des fonds alloués à ce programme par le Gouvernement à des organismes de soutien, sorte de carrefour et de lieu de ressourcement des intervenants, pour les aider pédagogiquement à concevoir, élaborer, réaliser et évalue, leurs programmes.

Divergence d'opinion de madame Francine C. McKenzie et de monsieur Clairmont Perreault

Nous nous rallions à nos collègues en ce qui a trait au volet décrit en b), dans la mesure où il s'agit de financer les activités d'éducation populaire dispensées par les centrales syndicales auprès de leurs membres.

Il nous semble toutefois que les organisations syndicales devraient financer elles-mêmes l'éducation à la chose syndicale, ne serait-ce que par souci d'autonomie.

Il n'est pas écarté, par ailleurs, que d'autres organismes volontaires d'éducation populaire ne sacrifient pas, à long terme, une partie de leur authenticité en recourant systématiquement au financement public.

Divergence d'opinion de madame Francine C. McKenzie

La création d'un troisième volet tel que décrit en c) comporte, à mon avis, le danger d'un développement pléthorique d'organismes dits « de soutien », alors que cette fonction devrait être assumée par les établissements éducatifs conviés, dans le cadre de la présente politique d'ensemble, à se transformer en conséquence.

398. Qu'un pourcentage de 5% du budget consacré directement à l'organisme central de l'éducation des adultes soit obligatoirement affecté à ce programme. (Le budget de l'organisme central est actuellement estimé à 250 $ millions, ce qui réserverait un minimum de 12,5 $ millions aux organismes d'éducation populaire).

399. Que les services administratifs compétents, sur la base des critères d'admissibilité établis par le comité consultatif national, attribuent à chaque organisme le soutien financier adéquat, en tenant compte des règles suivantes :

a) que les procédures de demande, les modes de paiement, les critères de partage soient rendus publics à l'avance et simplifiés ;

b) qu'il soit possible de présenter une prévision des activités sur une période pouvant s'étendre sur trois ans ;

c) que toute demande soit accompagnée d'un calendrier des réalisations ;

d) que les subventions soient versées au début des cycles d'activités prévues ;

e) que les allocations puissent s'étendre sur plus d'un an, particulièrement dans le but de maintenir en place une infrastructure minimale.

400. Que les groupes ainsi financés soient tenus de présenter, à la fin de l'exercice financier, la reddition de comptes qu'on est en droit d'exiger d'eux. Que les principaux éléments de cette reddition de comptes puissent être préparés en collaboration avec le comité consultatif national.

401. Que ces modalités de financement s'appliquent à la partie dite « éducative » de la programmation des media communautaires.

Les interventions des ministères et des organismes publics, parapublics et de la mission sociale, économique et culturelle

402. Que les ministères et les organismes gouvernementaux développent, dans le cadre de leur responsabilité, les interventions éducatives auprès des adultes dans une perspective d'action préventive favorisant l'autonomie des adultes et la réduction des coûts sociaux inévitablement liés à une action curative ; que les secteurs de la santé, des affaires sociales, de la protection du consommateur, de l'environnement et de la justice soient conviés à ce développement, de façon plus particulière.

403. Que, dans le cadre du rapatriement des divers programmes fédéraux de la formation des adultes, tous les programmes et les budgets de formation linguistique destinés aux immigrants soient transférés et harmonisés en fonction des besoins de francisation et d'intégration à la société québécoise.

Les interventions des institutions publiques d'enseignement

404. Que les institutions d'enseignement, à tous les niveaux, allègent leur fonction administrative au profit des services aux usagers.

405. Que les institutions d'enseignement (universités, cégeps et commissions scolaires (pour la partie de leur budget consacrée au niveau secondaire)) soient tenues, par loi ou règlement, de consacrer une enveloppe minimale de 2% de leur budget de fonctionnement à l'accomplissement de la mission des services à la collectivité.

406. Que les frais d'entretien, de chauffage, d'électricité et de gardiennage, occasionnés par l'utilisation supplémentaire des établissements à des fins d'éducation des adultes, de loisirs et des autres prêts d'équipement et de locaux à des organismes sans but lucratif, soient directement financés à même le budget régulier de l'institution, selon des normes d'allocation proportionnelle au taux supplémentaire d'utilisation, tenant compte de l'aspect régressif des économies d'échelle.

407. Que les coûts afférents à la mission des services au monde du travail fassent l'objet d'ententes entre l'institution et le comité de formation dans l'entreprise, et que celles-ci puissent prendre la forme d'échanges de services (par exemple, les stages d'enseignants dans l'industrie...).

408. Que les ressources humaines et financières dégagées de la mission d'éducation des jeunes, suite à la réduction de leur nombre dans le système scolaire, soient transférées à la mission d'éducation des adultes, sans remplacer les ressources humaines déjà en place dans le secteur de l'éducation des adultes.

409. Que les modalités de financement des institutions tiennent compte des déplacements des coûts entraînés par le développement de la formation « par projet ».

La coordination et la décentralisation de l'éducation des adultes

410. Que l'on procède à l'analyse détaillée des programmes actuellement offerts aux adultes afin d'éliminer ceux qui sont non pertinents et de réduire ceux qui se chevauchent.

411. Que les organismes régionaux favorisent, à l'occasion, a) le regroupement, sous une seule structure, de la gestion de l'éducation des adultes de plus d'un territoire institutionnel, et b) les protocoles d'entente relatifs à l'utilisation des ressources entre les institutions d'un même niveau ou de niveaux différents.

412. Que les enveloppes budgétaires de l'éducation des adultes, au sein des institutions secondaires et collégiales, s'établissent selon les paramètres suivants:

a) financement de l'infrastructure administrative sur la base d'une allocation proportionnelle au volume des activités et régressive en économie d'échelle;

b) financement des activités éducatives selon le financement par formule;

c) financement du soutien à la formation et à l'autoformation sur la base des services à rendre;

d) financement du développement pédagogique et du perfectionnement pédagogique selon le volume d'activités et sur la base des projets à réaliser.

e) financement ad hoc des investissements requis par les activités éducatives à réaliser en complément aux disponibilités physiques existantes (mobilier, outillage,...).

413. Que le financement des institutions des niveaux secondaire et collégial soit contrôlé par le C.R.É.A., pour en assurer la coordination, et que l'organisme central verse, à cette fin, l'enveloppe globale à chaque institution, sur la recommandation du C.R.É.A.

414. Que le C.R.É.A. s'assure de la concordance entre les plans d'intervention des institutions et les besoins de la région et qu'il veille à ce qu'il n'y ait pas de dédoublement entre les institutions.

415. Que le plan régional transmis à l'organisme central puisse contenir une enveloppe ouverte permettant de réaliser les activités non prévues initialement, qui soit versée aux organismes désignés par le C.R.É.A., en temps et lieu.

416. Que l'organisme central inclue au plan régional, si tel est le cas, une enveloppe supplémentaire en fonction d'un besoin identifié au plan national et qu'il la verse à l'organisme désigné par le C.R.É.A.

417. Que l'organisme central se dote d'un système de contrôle des clientèles qui permette au C.R.É.A. le contrôle « a posteriori » de l'utilisation des enveloppes versées aux institutions et la collecte des statistiques essentielles à la planification.

418. Que le mode actuel de financement des universités soit remplacé par celui du financement par formule.

419. Que la D.I.G.E.S. consulte l'organisme central sur toute question relative aux adultes fréquentant l'université.

420. Que les universités soumettent annuellement à l'organisme central un rapport démontrant que les sommes que la D.I.G.E.S. leur a allouées en fonction des adultes inscrits à leurs activités ont bel et bien été utilisées pour dispenser des services à ceux-ci.

421. Qu'un service d'accueil des adultes soit obligatoirement mis sur pied dans les universités et qu'elles consacrent un budget à cette fin.

422. Que la formation à distance (dont on sait que le coût unitaire des activités décroît avec l'augmentation du nombre d'étudiants) soit conçue pour être offerte à un grand nombre d'étudiants (plusieurs centaines ou quelques milliers par an pour chaque cours ou activité); que ces coûts soient inférieurs aux coûts de la formation en institution; qu'elle fonctionne en synergie avec les ressources existantes (professeurs, éducateurs d'adulte, documentation écrite ou audiovisuelle, équipements scolaires et industriels, équipements culturels collectifs, media, etc.).

423. Que le Centre de formation à distance dispose d'un budget initial de 15 $ millions et que, sur la base des disponibilités de l'organisme central, son budget augmente de façon à respecter la demande de développement identifiée.

424. Que le C.F.D. soit subventionné par l'organisme central de l'éducation des adultes à qui il rend des comptes.

425. Que le C.R.É.A. bénéficie d'un budget lui assurant une infrastructure administrative légère lui permettant d'assumer ses fonctions et son rôle de coordination; que ce budget prévoie une compensation financière (jetons de présence et frais de déplacement) pour les représentants des milieux y siégeant, et que des services minimaux de secrétariat leur soient assurés.

426. Qu'on lui assure une enveloppe globale non transférable pour assumer son mandat de S.A.R.

427. Que les personnels nécessaires pour ces fonctions soient recrutés parmi les personnes assumant actuellement des fonctions semblables aux paliers central, régional et local.

428. Que l'organisme central dispose, dès le départ, d'une enveloppe financière globale regroupant celles:

a) de la D.G.É.A.;
b) de la D.I.G.É.C. consacrée aux adultes;
c) de la D.C.C.;
d) de la Télé-université;
e) de la D.F.P.;

f) des C.F.P. ;
g) des allocations aux participants du P.F.M.C. ;
h) du P.F.I.M.C. et du F.M.P.M.S. ;
i) du programme fédéral d'éducation syndicale.

429. Que l'on assure à l'organisme central de l'éducation des adultes les moyens de coordonner les programmes d'intervention éducative des divers ministères et des organismes gouvernementaux (par exemple, en lui fournissant entre autres, leurs budgets « pro forma » affectés à l'éducation), afin d'assurer une utilisation maximale des ressources de l'État dans le domaine de l'éducation des adultes; qu'en ce sens, ces programmes fassent l'objet d'avis de la part de l'organisme central, avant leur mise en oeuvre.

430. Que l'enveloppe de l'organisme central s'accroisse à même les nouvelles ressources dégagées suite aux modifications, aux transferts et à la rationalisation proposés dans cette politique.

Notes

(1) Organisation de coopération et de développement économique. *Examens des politiques nationales d'éducation. Canada.* Paris, 1976, p. 31.

(2) Gouvernement du Québec, Conseil du trésor, *Budget 1981-1982*. Crédits pour l'année financière se terminant le 31 mars 1982. Éditeur officiel du Québec, 1er trimestre 1981, p. VII.

(3) *Ibid.*, p. 15.

(4) Gouvernement du Québec, Conseil des universités, Clément Lemelin, *La répartition des coûts de l'enseignement universitaire*, septembre 1980, p. 69.

(5) N.D. Kurland, « Alternative financing arrangements for lifelong education », *Towards a System of Lifelong Education*, A.J. Cropley Editor, Pergamon Press, Hamburg, 1980, p. 163, (traduction).

(6) O.C.D.E. *op. cit.*, p. 192.

(7) Ernest D. Hodgson, *Intervention fédérale en éducation*, L'Association canadienne d'éducation, 1977, Ontario, p. 53-54.

(8) Gouvernement du Canada, Solliciteur général, *Rapport annuel 1979-1980*, 1981, p. 83.

(9) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1979-1980*, volume 1, états financiers, Éditeur officiel du Québec, décembre 1980, p. 1-40.

(10) Gouvernement du Canada, Solliciteur général, *op. cit.*, p. 81.

(11) Pour de plus amples renseignements sur les services éducatifs offerts dans les pénitenciers, voir l'annexe 4, partie II « La formation des adultes en milieu carcéral ».

(12) Gouvernement du Canada, Affaires indiennes et du Nord Canada, *1979-1980 Rapport annuel*, p. 22.

(13) *Ibid.*, p. 23.

(14) Gouvernement du Canada, ministère de la Défense nationale, *Défense Canada 1980*, avril 1981, p. 101.

(15) *Ibid.*, p. 119.

(16) Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, juillet 1981, p. 228.

(17) L'entente fédérale-provinciale sur les langues officielles en éducation prenait fin en mars 1979. En attendant le résultat des négociations qui sont toujours en cours, le Secrétariat d'État maintient certains programmes en vertu d'ententes provisoires.

(18) Ces informations sont issues du *Rapport annuel 1979* du Secrétariat d'État du Canada, p. 10-11.

(19) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1980-1981*, volume 1, états financiers, p. 1-43e (à paraître).

(20) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1979-1980*, volume 1, états financiers, Éditeur officiel du Québec, décembre 1980, p. 1-40.

(21) *Ibid.*, p. 1-44.

(22) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 131.

(23) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1981, p. 78.

(24) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1978-1979*, volume 1, états financiers, Éditeur officiel du Québec, décembre 1979, p. 1-188.

(25) Gouvernement du Canada, Secrétariat d'État, *Programme canadien de prêts aux étudiants rapport annuel 1978-1979*, avril 1980, p. 9.

(26) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service des prêts et bourses aux étudiants, *Statistiques 1978-1979*, Éditeur officiel du Québec, août 1979, p. 2.

(27) Gouvernement du Canada, Secrétariat d'État, *op. cit.*, p. 6.

(28) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1980-1981*, volume 1, états financiers, p. 1-43d (à paraître).

(29) En 1979-1980, l'ensemble des universités canadiennes a obtenu des Conseils de recherches en sciences naturelles et en génie, en sciences humaines et en médecine 207 500 000 $ et 51 400 000 $ des autres ministères et organismes fédéraux (Gouvernement du Canada, ministère d'État, Sciences et technologie Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, 1981, p. 15).

(30) Une somme globale de 11,7 $ millions répartie entre 350 organismes bénévoles, était allouée en 1979-1980 par Ottawa dans le cadre de ses programmes de langues officielles (Gouvernement du Canada, Secrétariat d'État, *Rapport annuel 1980*, 1980, p. 15).

(31) Gouvernement du Québec, ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Direction de la formation professionnelle, décembre 1981.

(32) Institut canadien d'éducation des adultes, Richard Nantel, *Les programmes de formation professionnelle pour adultes du Québec. Un portrait commenté des ressources offertes aux travailleurs(euses) et chômeurs(euses)*, juin 1979, p. 12.

(33) La sélection aux cours à temps plein des apprentis régis par le règlement numéro 1 relatif à la formation et à la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre dans les métiers de la construction (L.Q. 1969, C.51 ; A.C. 1551-76) et régis par le règlement numéro 2 relatif aux métiers d'électricien, de tuyauteur, de mécanicien d'ascenseurs et d'opérateur de machines électriques (L.Q. 1969, C.51 ; A.C. 3606-71) relève de la juridiction des Commissions de formation professionnelle. *IN* La Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre de la région métropolitaine de Montréal, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 12.

(34) Ces informations sont issues de : Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 119.

(35) Sont éligibles à ce programme toutes compagnies, sociétés ou coopératives, à l'exception des gouvernements fédéral, provincial et municipal, des organismes gouvernementaux dont les revenus proviennent surtout de ventes au public ou de la perception de droits (e.g. compagnies de services publics), des institutions d'enseignement et des hôpitaux.

(36) Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *L'évolution du marché du travail dans les années 1980*, Un rapport du Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail préparé pour le ministère de l'Emploi et de l'Immigration comme apport au processus de consultation avec les gouvernements provinciaux et les organismes représentant diverses composantes du secteur privé, juillet 1981, p. 256.

(37) Gouvernement du Canada, Emploi et Immigration Canada, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 8 et 23.

(38) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980,p. 128. À noter que le nombre de stagiaires diffère quelque peu de celui présenté au tableau 4 où la source d'information est différente.

(39) Gouvernement du Canada, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Direction générale de la formation de la main-d'oeuvre, Division du développement du marché du travail, *Formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée*, document de base pour les consultations fédérales-provinciales, mai 1979, p. 6-7.

(40) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Direction des programmes de formation de la main d'oeuvre, novembre 1981.

(41) Gouvernement du Québec, ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Direction de la formation professionnelle, décembre 1981.

(42) En 1981-1982, on compte un C.O.F.I. de moins, ce qui porte à 9 le nombre total de C.O.F.I. parrainés par le ministère de l'Immigration du Québec.

(43) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *Rapport annuel 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1981, p. 78.

(44) *Ibid.*

(45) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 130.

(46) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *Op. cit.*, p. 51.

(47) *Ibid.*, p. 49.

(48) Gouvernement du Québec, ministère des Finances, *Comptes publics 1979-1980*, volume 1, états financiers, Éditeur officiel du Québec, décembre 1980, p. 1-44.

(49) Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration, *op. cit.*, p. 51-52.

(50) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, *Rapport annuel 1979-80*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 117.

(51) *Ibid.*

(52) *Ibid.*, p. 116.

(53) *Ibid.*, p. 125.

(54) *Ibid.*, p. 131.

(55) Association provinciale des commissions de formation professionnelle, texte déposé à la Commission d'étude sur la formation des adultes, lors des audiences publiques du 15 janvier 1981, Annexe I.

(56) Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes, Annexe B-1, année financière 1981-1982.

(57) Pour le détail des fonds fédéraux alloués dans le cadre de l'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes, voir le tableau 47 de la section 6.3.1.1 « Les contributions fédérales en matière d'éducation ».

(58) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 80.

(59) Voir tableau 49 au début de cette section portant sur le 4e ministère de l'Éducation.

(60) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, *Financement des universités du Québec 1980-1981, subventions de fonctionnement-calculs-*, juin 1980, p. 13.

(61) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 93.

(62) Ces données et celles qui suivent sont issues du *Rapport annuel 1979-1980* du ministère de l'Éducation du Québec, p. 134 et 138.

(63) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Service des prêts et bourses aux étudiants, *Statistiques 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, octobre 1980, p. 5.

(64) *Ibid.*

(65) L'estimation des divers recouvrements sur les prêts imputables aux étudiants indépendants demeure très approximative puisqu'il s'agit ici, des dépenses effectuées par le gouvernement du Québec depuis 1966-1967 et, selon les années, la proportion d'étudiants indépendants varie.

(66) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, *Statistiques 1980-1981*, p. 5.

(67) *Ibid.*

(68) Gouvernement du Québec, Assemblée nationale du Québec, *Projet de loi no 71, Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique*, sanctionné le 21 décembre 1979 et entré en vigueur le 1er mars 1980, Éditeur officiel du Québec, 1979, article 6 qui modifie l'article 33, p. 7.

(69) *Ibid.*, article 19 qui modifie l'article 189, par. 19, 21, et 23, p. 13.

(70) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 42.

(71) *Ibid.*, p. 101.

(72) Pour de plus amples renseignements, voir le point B « L'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes » de la section 6.3.1.1 « Les contributions du gouvernement fédéral en matière d'éducation ».

(73) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Procédures administratives et renseignements pédagogiques à l'usage des commissions scolaires et régionales*, Cahier II 1981-1982, Éditeur officiel du Québec, août 1981, p. 2.25.07.

(74) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Martin Bédard, *Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 1979-1980. Certaines caractéristiques démographiques*, mai 1981, p. 23.

(75) *Ibid.*, p. 6.

(76) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Denis Ledoux en collaboration avec Gaétan Hardy, *La formation des formateurs. Données statistiques sur la participation des enseignants de l'éducation des adultes des C.S. à des sessions de perfectionnement au cours des deux années qui ont précédé leur engagement en 1979-1980*, avril 1981, p. 5.

(77) *Ibid.*, p. 18.

(78) *Ibid.*, p. 21.

(79) *Ibid.*, p. 38.

(80) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, *Mode d'allocation des ressources financières applicables aux activités financées par la Direction générale de l'éducation des adultes dans les services de l'éducation des adultes dans les collèges d'enseignement général et professionnel pour l'année 1980-81*, novembre 1980, p. 25.

(81) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil des collèges, *Avis du Conseil des collèges au ministère de l'Éducation concernant l'allocation des ressources au réseau collégial pour l'année 1981-1982 (éducation des adultes)*, 8 mai 1981, p. 14.

(82) Bureau de la statistique du Québec, *Statistiques*, volume 1, numéro 3, septembre 1981, p. 3.

(83) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, *Régime budgétaire et financier des collèges d'enseignement général et professionnel, année scolaire 1980-1981*, Annexe III.

(84) Le volume total d'activités a été calculé de la façon suivante: volume d'activités financé par la D.G.E.A. (352 240 heures-groupe) plus le volume d'activités réalisé par les cégeps et non subventionné par la D.G.E.A. (7 674 916 heures-élève à raison de 20 élèves par groupe, nous donne 383 746 heures-groupe).

(85) L'enquête du Conseil des universités, dont les résultats ne sont pas encore publiés, vise à obtenir des renseignements sur les caractéristiques scolaires et socio-économiques des étudiants à temps partiel inscrits en automne 1980 dans l'ensemble du réseau universitaire québécois. Ce sondage, réalisé au cours de 1981, a fait l'objet d'un questionnaire postal où le taux de réponse s'élève à 65%, 5 000 questionnaires environ ayant été complétés. Les résultats qui sont présentés ici sont issus des premières données compilées et font référence aux questions 28 et 35 qui portent respectivement sur le premier emploi et l'emploi actuel des répondants. On leur demandait, plus précisément, s'ils avaient déjà eu un emploi à temps plein, à l'exception des emplois d'été, et s'ils avaient présentement un emploi rémunéré à temps plein ou à temps partiel (réponse oui, non).

(86) Les dépenses de soutien retenues ici sont les bibliothèques, l'audiovisuel, l'informatique, l'administration, les terrains et bâtiments et les services aux étudiants. Sont exclus: la recherche, les entreprises auxiliaires et les services à la collectivité. A noter que les dépenses de soutien du siège social de l'Université du Québec ne sont pas incluses dans ces calculs, puisque celle-ci assure que des services administratifs auprès de ses constituantes.

(87) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'éducation au Québec, rapport des activités du ministère de l'Éducation 1979-1980*, Éditeur officiel du Québec, 4e trimestre 1980, p. 133.

(88) Gouvernement du Québec, Assemblée nationale du Québec, *Projet de loi no 11*, Loi modifiant certaines dispositions législatives pour donner suite à la politique budgétaire du gouvernement pour l'exercice 1981-1982, sanctionnée le 18 juin 1981, 32e législature, 1ère session, Éditeur officiel du Québec, articles 32 et 36, p. 23 à 25.

(89) Gilles Gauthier, « Dans le cadre des compressions budgétaires, baisse des subventions aux écoles privées », *La Presse*, Montréal, vendredi le 29 mai 1981, p. A-2.

(90) Gouvernement du Québec, Assemblée nationale du Québec, *op. cit.*, p. 25.

(91) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, *Prêts et bourses, règles d'attribution des prêts et bourses aux étudiants 1981-1982*, 3e trimestre 1981, p. 7-8.

(92) *Ibid.*, p. 4.

(93) Les centrales syndicales subventionnées par la Direction générale de l'éducation des adultes sont : la Centrale des enseignants du Québec, la Confédération des syndicats nationaux, la Fédération des travailleurs du Québec, la Confédération des syndicats démocratiques et l'Union des producteurs agricoles.

(94) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Direction de la formation générale et socio-culturelle, *Programme d'aide pour les organismes volontaires d'éducation populaire 1979-1980*, mai 1980.

(95) *Id., Programme d'aide pour les organismes volontaires d'éducation populaire 1980-1981*, septembre 1980.

(96) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *Les coupures en éducation des adultes : un dossier noir*, octobre 1981, p. 34.

(97) Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, *Normes et critères du programme*, Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire 1980-1981, mars 1980, p. 5.

(98) Gouvernement du Canada, Travail Canada, *travail canada revue annuelle 1980*, Ottawa, 1981, p. 35.

(99) Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec, Direction de la coordination, janvier 1982.

(100) Centrale d'enseignement du Québec, Confédération des syndicats nationaux, Fédération des travailleurs du Québec, Union des producteurs agricoles, *Le financement public de l'éducation syndicale autonome*, Mémoire présenté au ministère de l'Éducation du Québec, Montréal, 8 février 1978, p. 28.

(101) Gouvernement du Québec, ministère de la Fonction publique, *Document d'information sur le développement des ressources humaines dans la fonction publique du Québec*, décembre 1980, p. 13. Veuillez noter que l'écart entre le chiffre du tableau 80 (3 092 840 $) et le chiffre obtenu à partir de la proportion du budget 1979-1980 effectivement dépensée (69% × 5 232 400 $ = 3 610 360 $), tient au fait que le premier s'applique à 34 ministères et organismes et le second à 38.

(102) En 1980, la rémunération totale des salariés s'élevait à 36,5 $ milliards (Bureau de la statistique du Québec, *Statistiques*, volume 1, no 3, septembre 1981).

(103) Voir le tableau 49, (point C, « le ministère de l'Éducation », section 6.3.1.2 « Les ressources affectées en éducation des adultes par les ministères québécois de l'Immigration, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, et de l'Éducation »).

(104) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'Éducation, *Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître-d'oeuvre de l'éducation des adultes ? Les compressions budgétaires qui affectent les Services d'éducation des adultes*, 25 mai 1981, p. 11.

(105) Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *Éducation des adultes, $33,19 millions pour le maintien des services essentiels*, Colloque de la C.E.F.A., Québec, 27 mai 1981, p. 10.

(106) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Cabinet du ministre, *L'éducation en 1980-1981, renouveau pédagogique : des actions concrètes*, Discours prononcé par M. Jacques-Yvan Morin, ministre de l'Éducation à l'occasion de la défense des crédits de l'éducation à la Commission parlementaire de l'éducation, Québec, juin 1980, p. 97.

(107) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'éducation, *L'égalité des chances en éducation*, 3e trimestre 1979, p. 106.

(108) *Id.*, *Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître-d'oeuvre de l'éducation des adultes? Les compressions budgétaires qui affectent les services d'éducation des adultes*, 25 mai 1981, p. 21.

(109) *Ibid.*, p. 26 et 27.

(110) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *Les coupures en éducation des adultes : un dossier noir*, octobre 1981, p. 3.

(111) *Ibid.*, p. 18.

(112) *Ibid.*, p. 7.

(113) *Ibid.*, p. 17.

(114) *Ibid.*, p. 11.

(115) La Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, *Situation sur les coupures, état de la situation*, 20 octobre 1981.

(116) Voir le tableau 56 (point A « Les commissions scolaires », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(117) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *Les coupures en éducation des adultes : un dossier noir*, octobre 1981, p. 13.

(118) Voir dans le présent chapitre, le point A « Les commissions scolaires », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement ».

(119) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *op. cit.*, p. 8 et 9.

(120) *Ibid.*, p. 9.

(121) La Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, *Situation sur les coupures, état de la situation*, 20 octobre 1981, p. 5.

(122) Voir le tableau 56 (point A « Les commissions scolaires », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(123) Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'education, *Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître-d'oeuvre de l'éducation des adultes? Les compressions budgétaires qui affectent les Services d'éducation des adultes*, Québec, 25 mai 1981, p. 21 et 23.

(124) Gouvernement du Québec, ministre d'État au Développement culturel, *La politique québécoise du développement culturel*, volume 2 « Les trois dimensions d'une politique : genres de vie, création, éducation », Éditeur officiel du Québec, 2e trimestre 1978, p. 439.

(125) *Ibid.*, p. 454.

(126) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *op. cit.*, octobre 1981, p. 18.

(127) *Ibid.*

(128) Voir le tableau 61, (point B « Les collèges d'enseignement général et professionnel », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(129) *Ibid.*

(130) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *op. cit.*, octobre 1981, p. 23.

(131) Voir le tableau 58 (point A « Les commissions scolaires », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(132) Voir tableau 64 (point B « Les collèges d'enseignement général et professionnel », section 6.3.1.3 « L'éducation des adultes dans le réseau scolaire : ressources et modes de financement »).

(133) La Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes, *op. cit.*, p. 25 à 27.

(134) *Ibid.*, p. 28 à 32.

(135) *Ibid.*, p. 34.

(136) *Ibid.*, p. 33.

(137) *Ibid.*, p. 37.

(138) Centrale d'enseignement du Québec, Confédération des syndicats nationaux, Fédération des travailleurs du Québec, Union des producteurs agricoles, *Le financement public de l'éducation syndicale autonome*, mémoire présenté au ministère de l'Éducation du Québec, Montréal, 8 février 1978, p. 28.

(139) Gouvernement du Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, Pierre-Georges Garneau, *Inventaire des mesures de main-d'oeuvre et d'emploi aux gouvernements du Québec et du Canada 1979-1980*, février 1980.

(140) Nous entendons ici par organismes toutes commissions, offices, régies ou sociétés rattachés à un ministère ou à un ministre.

(141) Voir le tableau 46 (point B « L'Accord Canada-Québec en matière de formation professionnelle des adultes », section 6.3.1.1 « Les contributions du gouvernement fédéral en matière d'éducation »).

(142) N.D. Kurland, *op cit.*, p. 166-167 (traduction libre).

(143) Clément Lemelin, *op. cit.*, p. 72.

(144) *Ibid.*, p. 91-92.

(145) Clément Lemelin, *op. cit.*, p. 92-93.

Chapitre 4

6.4 La mise en oeuvre de la Politique

6.4.1 Les éléments à inclure dans la loi-cadre de l'éducation des adultes

La science étudie ce qui est, l'idéologie ce qui devrait être, l'utopie ce qui pourrait être et la politique ce qui sera.

Jan Palkiewicz, « De la recherche à la prise de décisions », *Info recherche*, no 25, Commission scolaire régionale de Chambly, 1977, p. 16.

La Commission a mentionné à plusieurs reprises dans son rapport, l'importance d'« enchâsser » les éléments majeurs de la politique qu'elle propose dans une loi-cadre qui viendra concrétiser la volonté politique du Gouvernement et lui donner les moyens légaux indispensables à l'application de la loi.

Il ne s'agit pas de formuler ici un projet de loi en bonne et due forme, mais de fournir, à la lumière des textes et recommandations de la politique que nous proposons la liste des sujets qui, selon nous, devraient faire partie d'une telle loi-cadre.

La Commission recommande donc au Gouvernement du Québec de confier à un ministre responsable la mise en oeuvre de la politique de l'éducation des adultes et de le charger d'élaborer et de faire adopter, au cours de la première année de son mandat, une loi-cadre susceptible d'être modifiée au besoin.

Pour s'assurer que la politique proposée voie le jour dans un proche avenir et s'applique harmonieusement, nous croyons qu'une loi-cadre est un outil indispensable. Elle permettra la mise en application effective des nombreuses recommandations que nous adressons tant au Gouvernement qu'aux partenaires sociaux et aux divers intervenants et instances « engagés » dans ce secteur, ainsi qu'aux adultes eux-mêmes.

Cette mesure est indipensable, selon nous, pour que notre mandat et le diagnostic qui le justifiait puissent permettre au Gouvernement d'assumer ses responsabilités concrètes dans ce dossier et de prendre les décisions politiques nécessaires pour donner suite à notre rapport.

Le Premier ministre devrait, comme nous l'avons proposé, confier à un ministre responsable qui relèverait de lui, et dont ce serait l'unique mandat, la mise en oeuvre de cette politique. Il n'aurait donc pas à s'occuper d'un autre ministère d'État ou ministère sectoriel, comme le Travail ou l'Éducation, ceci n'excluant pas, bien sûr, des collaborations nécessaires.

Ce ministre responsable serait chargé de prendre tous les moyens nécessaires à la mise en oeuvre de la présente politique et d'y associer, dès le départ, des collègues ministériels, principalement au stade de l'élaboration de la loi-cadre et de la restructuration proposées (Comité ministériel de l'éducation permanente).

Donc, à l'instar de plusieurs pays qui ont voulu mettre en place les conditions susceptibles d'assurer le développement de leur potentiel humain, le Québec se doterait d'une loi-cadre de l'éducation des adultes qui serait globale, ouverte, et favoriserait la décentralisation et la participation; cette loi devrait comprendre, entre autres, les éléments suivants :

De façon générale :

1. Affirmer les principes, orientations, objectifs et priorités de la politique globale proposée, et notamment le droit d'accès à l'éducation pour les adultes ;

2. s'inscrire dans une perspective de formation continue et d'éducation permanente socialement reconnue ;

3. permettre une réelle redistribution des ressources éducatives ; en faciliter l'accès aux adultes par des approches, à des moments et dans les lieux correspondant à leurs besoins (milieux de la vie associative, sociale, culturelle, monde du travail, monde scolaire...) ;

4. clarifier les devoirs et les responsabilités individuels, collectifs et institutionnels, et permettre la mise en place de structures démocratiques au niveau central, dans les organismes, entreprises et institutions, ainsi que des approches démocratiques dans le processus d'apprentissage lui-même ;

5. affirmer la responsabilité exclusive du Québec en matière d'éducation et proposer les mesures nécessaires au « rapatriement » de tous les programmes fédéraux de formation ainsi que des sommes qui y sont présentement consacrées ;

6. mettre en place un système de financement qui optimalisera l'utilisation des ressources et favorisera la motivation des adultes pour la formation et pour l'autoformation continues ;

7. modifier les diverses autres lois afin d'harmoniser les dispositions légales nécessaires ;

8. inciter les instances intéressées à mettre en oeuvre les priorités nationales (formation de base, alphabétisation, etc.) ;

De façon plus particulière :

9. reconnaître à tout adulte, sans aucune distinction, le droit à une formation de base gratuite, comme on le fait pour les jeunes, et lui garantir l'équivalent de 13 années de formation ;

10. voir à inscrire les droits individuels et collectifs des étudiants adultes dans une éventuelle charte des droits des étudiants ;

11. définir une formation de base dont les objectifs, les programmes et les activités seront axés sur les besoins réels et les conditions de vie et de travail des adultes ;

12. affirmer la responsabilité, dans la mission et la fonction sociale des établissements scolaires de tous les niveaux, dans le domaine de l'éducation des adultes, tout autant que dans celui des jeunes ;

13. voir à ce que toute entreprise soit reconnue responsable de la formation de son personnel et soit tenue, sous peine de sanctions fiscales, de consacrer à la formation, selon une proportion équitable pour chacun, un pourcentage égal à 1,5% de sa masse salariale globale. Que ce pourcentage soit, au départ, d'un minimum de 1,0% pour les entreprises de moins de 100 employés et qu'il soit progressivement porté à 1,5% sur une période de cinq ans ;

14. préciser les dispositions légales permettant la création des comités de formation en milieu de travail, tant dans les entreprises privées que publiques et parapubliques, et selon les modalités de gestion décisionnelle paritaire décrites. Que ce comité soit obligatoire si 20 employés et plus sont dénombrés et sur demande des deux parties, si moins de 20 employés y travaillent ;

15. reconnaître le droit du travailleur et de la travailleuse de s'absenter de son travail, avec ou sans solde, avec maintien de ses bénéfices sociaux, pour des fins de formation, selon les modalités définies par le comité de formation en entreprise ;

16. confier au ministre responsable, et par la suite à l'organisme central (pour les points c, d et f, g et h):

a) le mandat d'élaborer un plan national de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente ;

b) le mandat de préparer la création de l'organisme central proposé, y compris les fusions mentionnées et la gestion opérationnelle, ainsi que l'implantation des centres régionaux d'éducation des adultes (unités juridiques, ombudsman, etc.) et leurs services d'accueil et de référence aux adultes ;

c) le pouvoir de mettre en place et d'administrer un système spécifique d'approbation des programmes, de reconnaissance et d'évaluation des acquis de formation et d'expériences des adultes ;

d) le pouvoir d'expérimentation, d'accréditation, de reconnaissance et de financement des C.R.E.A. ;

e) le mandat de créer le Centre de formation à distance, selon le statut et les modalités proposés ;

f) la gestion du fonds national d'éducation des adultes et la détermination des modes d'allocation et de contrôle des ressources, y compris l'harmonisation avec les pouvoirs de taxation des commissions scolaires et des municipalités, aux fins de l'éducation des adultes ;

g) les pouvoirs nécessaires pour statuer sur la probation, le perfectionnement, les fonctions et les tâches des éducateurs d'adultes ;

h) les mécanismes d'évaluation du système et les pouvoirs d'enquête nécessaires ;

17. favoriser, par des programmes, des subventions ou des exemptions accrues d'impôt, les priorités établies et les types de formation s'y rapportant ;

18. préciser la responsabilité de l'organisme central, des C.R.E.A. et des institutions dans les processus relatifs aux ententes nationales afférentes aux salaires et aux conditions de travail des personnels du système public d'éducation des adultes, aux trois niveaux ;

19. assurer les pouvoirs de réglementation nécessaires à la décentralisation effective du système ;

20. assurer, par la délégation de leurs représentants, la participation effective des usagers de l'éducation des adultes aux mécanismes politiques des institutions publiques d'éducation à tous les niveaux ;

21. obliger les institutions publiques (universités, cégeps et commissions scolaires pour la partie de leur budget consacrée au niveau secondaire) à affecter un minimum de 2,0% de leur budget de fonctionnement aux services à la collectivité, tels qu'ils ont été décrits ;

22. affirmer l'importance de la présence du Québec dans les organismes internationaux spécialisés en matière d'éducation des adultes (Unesco, O.C.D.E., O.I.T.) ;

23. informer la population et la sensibiliser à l'éducation des adultes et à la politique proposée ;

24. préciser les modalités d'accréditation des C.R.E.A. et des institutions et organismes ;

25. statuer sur toutes autres dispositions légales considérées comme nécessaires pour l'application de la Politique et des recommandations proposées.

6.4.2 Un rappel des priorités et des « échéanciers »

Nous n'avons pas repris, dans une conclusion générale, l'ensemble des conclusions de chacun des aspects traités dans ce rapport. Nous croyons que celui-ci a fait largement état des problèmes reliés à l'éducation des adultes et qu'il a défini des orientations et des priorités susceptibles de servir d'assises aux gestes à poser dans les années à venir.

Qu'on la considère sous l'angle des milieux de formation, de travail ou de vie, l'éducation des adultes, nous l'avons démontré, devra faire partie, dans les années à venir, en des lieux et des temps différents, de la vie de tous les Québécois et les Québécoises, afin qu'ils puissent développer leur potentiel. Cependant, nous sommes encore loin de cette réalité car l'éducation des adultes n'est pas, actuellement, accessible à tous et à toutes et cette situation, nous en sommes convaincus ne se redressera pas d'elle-même.

C'est pourquoi, notre analyse nous a amenés à recommander une série de mesures concrètes que le Gouvernement et les instances intéressées pourront appliquer pour améliorer cette situation.

Nous tenons, cependant, sans être exhaustifs, à rappeler ici *quelques priorités et « échéanciers »*.

Le Gouvernement devrait :

A) Au cours de la première année suivant le dépôt de la Politique :

1. Amorcer la réforme organisationnelle que nous proposons et qui est décrite dans la sixième partie de la Politique, en confiant, dans un premier temps, l'éducation des adultes à un ministre responsable assumant le mandat explicité dans la même partie ;

2. rapatrier du gouvernement fédéral les programmes et les fonds de la formation reliée à l'emploi ;

3. mettre en place un Comité ministériel de l'éducation permanente ;

4. élaborer la loi-cadre à partir des éléments suggérés ;

5. réaliser la fusion de la D.G.É.A., de la D.F.P., etc. ;

6. entreprendre la mission de formation de base incluant, en priorité, une campagne d'alphabétisation, telle que décrite dans la deuxième partie de la Politique ;

7. créer le Centre de formation à distance (C.F.D.) ;

8. implanter la structure régionale décentralisée (C.R.É.A., Services d'accueil et de référence) en suivant le scénario décrit dans le chapitre portant sur les organismes régionaux et en l'expérimentant dans quelques régions pilotes ;

B) À court terme (d'ici trois ans) :

9. compléter le « deuxième temps » de la réforme organisationnelle ;

10. entreprendre des consultations avec les partenaires sociaux, en vue de mettre en place des comités sectoriels régionaux et provinciaux ;

11. appliquer les modalités d'implantation et de gestion de la formation reliée à l'emploi (pourcentage de la masse salariale, comités de formation en entreprise);

12. réaménager les modes d'allocation des ressources éducatives pour les adultes, à l'intérieur des paramètres que nous avons proposés dans notre chapitre sur le financement (augmentation de la part du budget global de l'Éducation consacré à l'éducation des adultes; mise en oeuvre d'un système de prêts et de bourses, tel que décrit; mesures fiscales; affectation de fonds spécifiques, selon le financement par formules, aux programmes et clientèles prioritaires, tels que décrits; affirmation de la mission des « services à la collectivité » dans les institutions, en y affectant les sommes proposées pour les garantir);

13. harmoniser les divers types d'allocations financières susceptibles d'accroître l'accès des adultes à l'éducation et, dans tous les cas, privilégier les clientèles cibles dont nous avons fait état (femmes au foyer, personnes handicapées, immigrants, détenus, analphabètes, jeunes chômeurs, travailleurs et travailleuses déqualifiés);

14. prendre les mesures nécessaires pour transformer les pratiques de formation (système d'approbation des programmes, de reconnaissance des acquis et d'évaluation; décloisonnement des formations; support à l'autodidaxie, rôles et fonctions des éducateurs d'adultes, etc. (quatrième partie de la Politique);

15. assurer la participation effective des usagers de l'éducation des adultes aux mécanismes politiques des institutions publiques d'éducation, à tous les niveaux, ainsi que dans la vie sociale, culturelle et associative et les milieux de travail (cinquième partie de la Politique);

16. développer les programmes d'action positive susceptibles de réduire les inégalités d'accès à l'éducation.

Liste des recommandations

— Table des matières
— Recommandations

Table des matières

Rapport	Recommandations	Pages
Première partie	**1**	733
Deuxième partie	**2- 19**	733
Troisième partie	**20-171**	737
Quatrième partie	**172-309**	758
Cinquième partie	**310-344**	777
Sixième partie	**345-430**	783

Index des recommandations

Recommandations générales

1, 2 à 5, 7, 8, 10, 13, 14, 16 à 18, 20, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35 à 41, 43 à 45, 47, 51, 55, 58, 59 à 63, 88, 89, 110 à 118, 164 à 180, 183 à 185, 189 à 197, 198 à 206, 207 à 212, 213 à 225, 263 à 266, 267 à 274, 277, 281, 308, 309, 342 à 356, 357 à 378, 379 à 385, 386, 387, 402, 410, 411, 415, 416, 417, 425, 426, 427, 429, 430

Le monde du travail

6, 7, 24, 25, 47, 48, 49, 53, 80 à 109, 110 à 118, 189, 218, 219, 234, 235, 236, 249, 282, 310 à 324, 377, 389, 390 à 396, 407

Le monde de l'éducation

7, 9, 15, 17, 19 à 22, 34, 42, 46, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 70, 72 à 79, 91, 92, 94, 96, 108, 123, 137, 138, 141 à 144, 157, 159, 160, 162, 163, 166 à 191, 192 à 197, 207, 209, 211, 226 à 236, 237 à 262, 266, 274, 275 à 307, 309, 317, 325 à 335, 342, 343, 364, 372, 373, 387, 404 à 409, 411, 412, 413, 414, 418 à 423, 427, 428

Le monde de la vie sociale

7, 35 à 41, 64 à 71, 402, 429

Le monde de la vie culturelle

7, 11, 12, 119 à 135, 136 à 146, 147 à 152, 153 à 157, 158 à 163, 191, 260, 261, 385, 401, 402, 429

Le monde de la vie associative

7, 28, 29, 32, 57, 77, 220, 222, 232, 233, 258, 336 à 341, 387, 388, 397 à 401

La commission recommande :

Première partie

L'éducation des adultes d'hier à demain

1. Que l'on reconnaisse, dans les principes et dans les faits, le droit des adultes à l'éducation, sans distinction de sexe, d'âge, ni d'occupation ;

en conséquence, que ce droit soit affirmé et défini dans une loi-cadre.

Deuxième partie

La formation de base...

2. Que les objectifs de la formation de base soient les suivants, et que, selon ses besoins, l'adulte en privilégie un ou plusieurs, aux différentes étapes de sa vie :

A) de façon générale :

a) la découverte de ses ressources :
permettre à l'adulte de découvrir ses potentialités, de les actualiser et d'en dépasser les limites ;

b) la connaissance de base :
permettre l'acquisition des concepts, des connaissances et des « habiletés » transférables d'un domaine du savoir à l'autre ou d'une situation à l'autre ;

c) la maîtrise des langages :
assurer la maîtrise des langages utilisés : langue parlée et langue écrite, lecture, calcul, codes sociaux et systèmes symboliques (signalisation, unités de mesure, informatique)

d) la créativité et l'initiative :
susciter la créativité et l'esprit d'initiative et favoriser le développement d'« habiletés » nécessaires aux apprentissages autonomes ;

e) le développement du sens critique :
développer chez l'adulte la capacité de s'approprier de l'information et des connaissances, de les critiquer, de les confronter, d'en vérifier les sources et de les éprouver ;

B) de façon particulière :

a) apprendre à apprendre :
assurer l'acquisition d'une méthode de travail intellectuel et de repérage des ressources documentaires ;

b) se situer dans le temps et dans l'espace :
favoriser une saisie des fondements historiques internationaux, nationaux et régionaux ; s'ouvrir aux réalités de son milieu et aux contextes étrangers ;

c) assumer des rôles sociaux :
permettre aux adultes d'assumer leurs divers rôles sociaux ; d'exercer, en tant que citoyens, leurs droits et obligations ; et d'agir sur leurs conditions de vie ;

d) s'initier aux sciences et à la technologie :
acquérir, de façon expérimentale, des connaissances scientifiques de base à travers des applications à la vie quotidienne ; se sensibiliser aux perspectives écologiques ;

e) s'ouvrir aux dimensions métaphysiques et spirituelles ainsi qu'aux grands courants idéologiques actuels ;

f) comprendre les rouages de l'économie :
assurer une compréhension des caractéristiques de l'économie québécoise et du système économique dans lequel s'inscrit notre société ;

g) connaître les institutions politiques :
assurer la connaissance des institutions politiques : paliers de gouvernement, responsabilités et juridiction, cheminement d'une loi, rôle des corps intermédiaires, etc. ;

h) connaître le monde du travail :
« habiliter » les adultes à se trouver un emploi ; leur assurer la connaissance des lois et règlements concernant le monde du travail en général, des mécanismes de production et des principes de l'organisation du travail ;

i) prendre des décisions et travailler en groupe :
rendre les adultes capables de communiquer de façon efficace, les rendre capables de maîtriser leur processus de décision ; les familiariser avec les techniques de travail en groupe et la résolution de problèmes ;

j) s'initier aux arts :
assurer une éducation artistique minimale permettant l'expérimentation de quelques formes d'expression artistique ;

k) prendre conscience de sa santé et de son corps :
favoriser la connaissance du corps humain et l'éducation à la santé, dans une perspective d'autonomie et de responsabilité, afin d'être en mesure de se maintenir en santé, de prévenir la maladie, d'adopter une attitude critique à l'égard des services sociaux et des services de santé ;

l) occuper ses temps de loisir :
fournir aux adultes la préparation nécessaire à l'exercice de loisirs favorisant leur épanouissement.

3. Que, dans une perspective d'éducation permanente, soit reconnu à tout adulte le droit à une formation de base gratuite, comme on le fait pour les jeunes.

4. Que l'on garantisse aux adultes, en vertu de ce droit, l'équivalent de 13 années de formation, acquises en milieu scolaire ou ailleurs, de façon formelle ou autrement.

5. Qu'une vaste mission de formation de base soit lancée et qu'elle comprenne, de façon spécifique, une campagne d'alphabétisation ;

a) que toutes les ressources éducatives concernées y soient prioritairement « conviées », mobilisées ; qu'on leur accorde le soutien nécessaire ;

b) que cette mission constitue une des actions prioritaires à engager pour la mise en application de la politique d'ensemble ici proposée.

6. Qu'on associe les milieux du travail à cette campagne d'alphabétisation et à cette mission de formation de base pour qu'ils recrutent des travailleurs et des travailleuses admissibles, libèrent du temps ou accordent d'autres formes de soutien.

7. Que, dans le cadre des objectifs poursuivis sur le plan national pour cette action prioritaire, chaque région se dote d'un plan compatible avec sa réalité, et à la définition duquel les diverses ressources scolaires, communautaires et de l'entreprise auront été associées pour identifier le cadre, les activités et les méthodes de la campagne d'alphabétisation et de la mission de formation de base.

8. Que les programmes de formation de base et d'alphabétisation à identifier soient :

a) axés sur les besoins des adultes plutôt que sur les découpages disciplinaires traditionnels ;

b) fondés sur le recours à des approches pédagogiques multiples, à des activités diversifiées selon les groupes auxquels elles sont destinées, à des moyens d'évaluation souples et « légers » ;

c) crédibles, valables et reconnus pour permettre l'accès à des études ultérieures.

9. Que, en plus des ressources humaines déjà engagées dans la formation de base des adultes, auxquelles on devrait accorder une priorité d'embauche, l'on propose, aux personnes en disponibilité, le transfert librement consenti de leur sécurité d'emploi, afin de les recycler et les réorienter vers cette mission de formation de base.

10. Que l'on explore les moyens d'associer des jeunes adultes et des personnes à la retraite à cette mission, lesquels pourraient choisir, en y étant préparés, de devenir alphabétiseurs ou personnes-ressources en formation de base.

11. Que les media publics et privés, nationaux et régionaux, soient associés à cette campagne, notamment pour sensibiliser et animer la population, faciliter le recrutement et la formation des intervenants et informer les groupes-cibles sur les possibilités qui s'offrent à eux.

12. Que, dans ce contexte et étant donné la législation existante en matière de programmation éducative, Radio-Québec soit étroitement associée à la campagne d'alphabétisation et à la mission de formation de base proposées.

13. Que, s'appuyant sur les expériences positives réalisées à ce jour en alphabétisation, l'on encourage et supporte les publications et les moyens de liaison sur ce sujet, de même que la production et la circulation d'outils pédagogiques.

14. Que des recherches soient effectuées pour mieux cerner l'analphabétisme et aussi pour accroître la pertinence de l'action des alphabétiseurs.

15. Que, dans le cadre de l'éducation permanente, le ministère de l'Éducation entreprenne les études qui s'imposent pour cerner le phénomène de l'analphabétisme et du décrochage scolaire chez les jeunes et apporte au système d'enseignement régulier les correctifs en découlant.

16. Que l'on élabore, à partir des expériences en cours, les programmes de perfectionnement destinés aux alphabétiseurs; qu'ils leur soient dispensés dans le cadre de leur action d'alphabétisation.

17. Que, pour mieux assumer cette vocation prioritaire de formation de base, les lieux publics soient recyclés, convertis en centres d'éducation des adultes, dotés d'équipements adéquats et accessibles en tout temps.

18. Que toute campage nationale d'alphabétisation tienne compte des situations de vie et de travail des adultes.

19. Que les objectifs, les programmes et les activités de formation générale actuellement offerts aux adultes soient transformés pour rejoindre les orientations d'une formation de base, telle que définie et que cette formation fasse l'objet d'une reconnaissance conforme.

Troisième partie

L'accessibilité à l'éducation des adultes

Chapitre premier
Les adultes et les inégalités d'accès à l'éducation

Les inégalités causées par les inégalités sociales:

Les jeunes adultes

20. Que l'articulation aux réalités des milieux visés devienne un élément important des politiques de programmes.

21. Qu'afin d'assurer aux jeunes une formation de base plus articulée aux réalités du milieu, les directeurs et les éducateurs des écoles secondaires s'associent aux parents pour reviser les modes d'intervention et réduire au minimum l'approche disciplinaire et livresque des programmes actuels.

22. Que l'on abolisse, en raison de la discrimination qu'il occasionne, le « professionnel court », au profit de programmes garantissant une formation de base solide et pertinente.

23. Que les jeunes de moins de 25 ans, qui ont quitté l'école en ne possédant pas une solide formation de base:

a) fassent l'objet d'une action prioritaire dans le cadre de la mission de formation de base mise en avant dans cette politique;

b) aient facilement accès aux programmes d'intervention visant la formation préalable à l'emploi et l'orientation vers le milieu du travail ;

c) que, dans ce contexte, l'on favorise les actions développées en milieu non scolaire qui peuvent rejoindre plus naturellement ces jeunes adultes.

24. Que les employeurs soient sensibilisés à l'importance :

a) de faciliter l'accès de ces jeunes à la formation ;

b) de leur assurer une formation en cours d'emploi leur permettant d'accéder à un métier.

25. Que l'on favorise l'accès des jeunes chômeurs à des programmes de formation liés à l'emploi dans les métiers où il y a pénurie de main-d'oeuvre spécialisée.

26. Que, dans l'esprit des recommandations portant sur le service communautaire, l'on encourage les jeunes de 18 à 30 ans, qui ne fréquentent pas l'école et qui sont sans emploi, à s'inscrire au service communautaire.

Les adultes préretraités et retraités

27. Que la formation reliée à l'emploi (recyclage, perfectionnement) soit accessible à tous les adultes, sans discrimination d'âge.

28. Que les groupements de préretraités et de retraités menant effectivement des actions d'éducation soient admissibles à tous les programmes gouvernementaux d'aide financière s'adressant aux organismes volontaires d'éducation populaire.

29. Que, de concert avec les groupements de préretraités et retraités, l'on développe des moyens efficaces d'information pour renseigner cette population sur toutes les possibilités éducatives existantes.

30. Que les activités éducatives s'adressant aux préretraités et aux retraités tiennent compte des disponibilités, des capacités et de la réalité des adultes âgés. Que les contenus, les méthodes et les pratiques pédagogiques (y compris le vocabulaire), de même que l'organisation matérielle (locaux, horaire, équipements), reflètent cette préoccupation.

31. Que les programmes de formation à distance soient accessibles aux retraités. Que l'information, l'encadrement et les droits de scolarité relatifs à ces programmes tiennent compte de la réalité de cette population.

32. Que les groupes d'entraide bénévole, constitués au sein même de la population des préretraités et des retraités, aient accès à des activités éducatives leur fournissant une formation minimale pour assumer leur action volontaire ; qu'on les associe à l'élaboration de ces activités.

33. Qu'en vue de favoriser l'autonomie des individus et des groupes visés, des efforts soient faits par tous les organismes concernés (municipaux, scolaires, de loisirs, des affaires sociales) pour rendre disponibles, au plus grand nombre de préretraités et retraités, des activités visant l'amélioration et le maintien de la condition physique ; que ces activités se fassent en jonction avec des programmes de sensibilisation à la santé et à l'alimentation saine.

34. Que les retraités soient reconnus comme ressources éducatives ; que les écoles primaires et les écoles secondaires, entre autres, fassent appel à leur témoignage auprès des jeunes comme porteurs de la tradition orale, témoins des événements historiques québécois et véhicules de l'histoire locale.

Les immigrants

35. Que, dans le cadre du rapatriement des divers programmes fédéraux de formation des adultes, les budgets afférents à la formation linguistique destinée aux nouveaux immigrants soient transférés au Gouvernement du Québec et harmonisés en fonction des besoins de francisation et d'intégration à la société québécoise.

36. Que, selon les besoins et les situations des divers types d'immigrants, la durée des cours à plein temps puissent varier et dépasser les 30 semaines prévues actuellement ; que, par la suite, des cours à temps partiel leur soient facilement accessibles.

37. Qu'au terme de cette formation, une période de temps leur soit allouée, leur permettant, tout en touchant leurs prestations, de se trouver un emploi.

38. Que l'on évalue dans les divers centres, le rendement des stages destinés aux immigrants, afin de vérifier l'atteinte des objectifs de la formation dispensée.

39. Qu'après leurs stages dans ces divers centres, les immigrants puissent avoir accès à une formation pour ajuster leurs compétences aux réalités de notre marché du travail.

40. Que les allocations de formation versées aux immigrants soient harmonisées afin d'éviter les contradictions actuelles

entre les objectifs de francisation et d'intégration par rapport à ceux qui sont reliés à la nécessaire obligation de se trouver un emploi pour vivre décemment.

41. Que l'on prévoie des programmes de sensibilisation et des activités multi-ethniques, afin que les Québécois et les Québécoises soient mieux préparés à accueillir les immigrants.

42. Que l'on favorise la recherche appliquée pour développer les méthodes d'enseignement appropriées aux immigrants et le perfectionnement en emploi des éducateurs d'adultes affectés à ces personnes.

Les inégalités d'accès liées à la discrimination

Les femmes

43. Qu'on assure aux femmes des possibilités égales de développement personnel et professionnel, entre autres, par une « désexisation » des services d'orientation et d'information, par une « désexisation » également des normes d'admission, des contenus et des structures de formation.

44. Que les documents d'information décrivant un programme de formation reliée à l'emploi soient expurgés de tout élément discriminant lié au sexe ou à l'âge de la personne.

45. Que les différents ministères et organismes publics du Québec recourent aux media pour faire évoluer les mentalités dans le sens de la « désexisation » des rôles sociaux.

46. Que soient développés des services, tels que des garderies dans les milieux de formation, pour favoriser l'accès des femmes aux ressources éducatives, et que ce service soit considéré comme aussi important que les autres services de soutien à la formation.

47. Que les critères de connexité d'emploi actuellement utilisés pour la formation reliée à l'emploi à temps partiel soient assouplis afin de permettre aux femmes qui le souhaitent de se former en vue d'un retour sur le marché du travail.

48. Que des mesures d'action positive envers les femmes soient adoptées en ce qui concerne l'accès à des activités de perfectionnement au travail, notamment celles des catégories d'emplois habituellement laissées pour compte.

49. Que l'ensemble des métiers soient accessibles aux femmes et que les employeurs soient incités par l'État à employer des femmes dans des métiers non traditionnels.

Divergence d'opinion de madame Francine C. McKenzie

Tout en souscrivant à l'intention égalitaire de cette recommandation, je ne crois pas qu'il faille en faire une mesure d'action positive.

J'aurais tendance à préconiser le recours à l'État pour des mesures moins immédiatement productivistes et aussi, faut-il le dire, moins piégées en regard de l'évolution de la condition féminine. Car, rien ne garantit que les plus ingrats de ces métiers dits « non traditionnels » ne seront pas, dans l'avenir, évacués par les hommes et principalement occupés par les femmes.

50. Que l'on poursuive les programmes actuels de formation destinés à faciliter le retour des femmes sur le marché du travail.

Les personnes handicapées

51. Que les programmes d'alphabétisation et de formation de base, tels que définis par la Commission, s'adressent particulièrement aux personnes handicapées concernées, et ceci dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées.

52. Que les établissements scolaires se voient obligés de planifier et de réaliser progressivement l'accès aux lieux de formation, en y apportant les modifications architecturales nécessaires, et que l'on accorde les subventions financières nécessaires à cette fin.

53. Que, progressivement, on vise à rendre disponibles et à adapter aux personnes handicapées les équipements pour la formation reliée à l'emploi dans les entreprises ou les établissements d'enseignement.

54. Que soient disponibles, pour les personnes handicapées, des programmes de formation à distance, avec l'encadrement approprié; qu'on alloue, à cette fin, des ressources financières comparables à celles qui sont consacrées aux jeunes handicapés.

55. Que les ministères et les instances intéressés lèvent les barrières freinant l'accès des personnes handicapées à la formation, telles que les pertes d'allocation, les délais indus, les frais de transport et de séjour, etc.

56. Que l'on sensibilise les éducateurs à la réalité des personnes handicapées et qu'on les aide dans la nécessité d'adapter leurs

approches et leurs méthodes éducatives auprès des personnes handicapées.

57. Que les établissements éducatifs mettent à contribution les associations volontaires de personnes handicapées ou celles oeuvrant auprès d'eux, pour définir, élaborer et dispenser les activités éducatives destinées aux personnes handicapées.

Les populations autochtones

58. Que, dans le cadre des orientations générales de la présente Politique, une politique particulière, tenant compte des contextes du Grand Nord, du Moyen Nord et du Sud, soit élaborée dans le respect des cultures propres aux populations intéressées.

59. Que le Gouvernement constitue, à cette fin, un groupe de travail formé majoritairement d'autochtones, de leurs représentants et de spécialistes des différentes populations amérindiennes et Inuit.

60. Que, dans l'élaboration de cette politique particulière, le groupe de travail identifie les moyens à prendre pour assurer, sur un territoire aussi vaste, une meilleure distribution des richesses éducatives et culturelles.

61. Que, par ailleurs, le groupe de travail définisse la forme et les modalité que devraient prendre, en territoire amérindien et Inuit, les programmes d'alphabétisation et de formation de base.

62. Qu'il élabore un modèle de formation à distance susceptible de permettre au Centre de formation à distance (C.F.D.) d'adapter ses interventions en fonction de la singularité des populations autochtones visées.

63. Que, dans un souci d'harmonisation des politiques, l'on associe à ce groupe de travail un représentant de l'instance gouvernementale responsable de l'implantation de la présente Politique de l'éducation des adultes.

Les adultes dans le milieu carcéral

64. Que l'on favorise l'utilisation des ressources communautaires de formation, par le moyen de permissions d'absences temporaires, pour tous les détenus qui en font la demande et qui ne constituent pas un danger réel pour la société.

65. Que l'on favorise en priorité l'accès des détenus à des programmes de formation de base, y compris ceux de l'alpha-

bétisation; et que, pour y arriver, l'on prévoie des programmes de dépistage et une information adéquate.

66. Que soient accrues les possibilités d'accès aux études collégiales et universitaires, de même qu'aux programmes de formation à distance.

67. Que, dans l'esprit de la recommandation no 64, l'accès à des programmes de formation reliée à l'emploi soit prioritairement accordé aux détenus en voie de libération.

68. Que l'accès aux possibilités de formation à distance soit facilité par une information adéquate sur ces possibilités, par une aide financière particulière (frais d'inscription, volumes, textes) et par l'assurance de l'accès aux formules d'assistance prévues pour ce type de formation.

69. Que les administrations fédérale et provinciale de détention favorisent la formation des personnes incarcérées, en leur fournissant des locaux adéquats, favorables à l'étude, et en incitant leur personnel à reconnaître et à respecter le droit de ces personnes à la formation.

70. Que, lorsque des programmes de formation se réalisent au sein de l'établissement de détention, les personnes-ressources et les formateurs ne relèvent pas du système carcéral mais soient rattachés aux établissements d'éducation; qu'en ce sens, des protocoles d'entente (incluant des conditions de travail particulières pour les formateurs) interviennent entre les établissements de détention et la ou les institutions de leur région; que l'on distingue la fonction de formation de la fonction dite de « sécurité », de façon à ce que celle-ci n'altère pas celle-là.

71. Que chaque maison de détention voie à identifier des mécanismes appropriés favorisant la participation des détenus aux diverses étapes de la formation qui leur est destinée.

Chapitre 2
Les inégalités d'accès qui relèvent du milieu scolaire

72. Que l'éducation des adultes, dans une perspective d'éducation permanente, fasse partie de la mission des institutions scolaires tout autant que l'éducation des jeunes.

73. Que l'éducation des adultes ait une place particulière et différenciée de celle des jeunes et soit intégrée au niveau hiérarchique supérieur des institutions éducatives, pour qu'elle

soit prise en compte de façon aussi importante que celle des jeunes au niveau des politiques, des orientations et des opérations ; et que l'on évite de l'assimiler au système des jeunes.

74. Dans le cas des institutions de niveau collégial et secondaire, que les services directs à l'usager relèvent d'une unité organisationnelle particulière : information, accueil, admission, inscription, programmation, réalisation des activités.

75. Que l'accès aux diverses ressources matérielles des institutions publiques soit aussi facile pour les adultes qu'il l'est pour les jeunes et que les horaires soient modifiés en conséquence.

76. Que des politiques souples assorties de modalités facilitantes soient mises en place quant à l'utilisation des locaux et des équipements.

77. Que, lorsque l'on prévoit fermer une école destinée aux jeunes, l'on étudie d'abord son utilisation à des fins d'éducation des adultes, en la transformant, par exemple, en centre d'éducation des adultes et en aménageant des locaux et des services communs pour les groupes autonomes d'éducation populaire ou les associations du milieu.

78. Que l'on assouplisse les normes d'admission pour qu'elles permettent de tenir compte des acquis antérieurs des adultes (voir les recommandations portant sur la reconnaissance des acquis.).

79. Que, sur la base de leur droit à l'éducation défini dans la Loi, les adultes bénéficient d'un accès financier équivalent à celui des jeunes, à tous les niveaux d'enseignement, en termes de frais d'admission et de scolarité.

Chapitre 3
Les inégalités d'accès à l'éducation dans le monde du travail

80. Que l'on encourage des modes de formation à temps partagé entre les études et le travail.

81. Que les travailleurs et les travailleuses qui recourent à ces modes d'étude ne soient pas pénalisés dans leurs possibilités de promotion, leur ancienneté et leurs avantages sociaux.

82. Que tout travailleur ou toute travailleuse qui utilise ce mode de formation ne voie pas sa charge normale de travail augmentée pour autant.

83. Que les personnes travaillant régulièrement à temps partiel aient accès, durant les heures de travail, à une formation autre que la formation reliée à leur emploi, suivant les modalités définies par le comité de formation.

84. Qu'afin d'assurer aux travailleurs et aux travailleuses les moins scolarisés l'accès à la formation, l'on prenne les moyens pour que ceux-ci puissent compléter leur formation de base, telle que définie par la Commission.

85. Que les cols bleus et les employés de soutien administratif et technique, hommes ou femmes, aient accès à la formation durant les heures de travail, tout comme les autres catégories d'employés, et que cette formation ne soit en aucune façon limitée à la formation sur le tas.

86. Que les programmes de formation tiennent compte des conditions de vie des personnes ayant des charges de famille (enfants en bas âge ou d'âge scolaire).

87. Qu'on abolisse l'âge limite pour les programmes de formation des cadres de la Fonction publique (actuellement fixé à 35 ans dans le cas de Formacadre), afin de ne pas pénaliser les femmes de niveau d'emploi dit « professionnel » et qui ont tardivement repris le travail.

88. Que les démarches nécessaires soient entreprises pour que soit ratifiée la convention no 140 de l'Organisation internationale du travail portant sur le congé-éducation.

89. Que soit reconnu, dans la Loi sur l'éducation des adultes, le droit du travailleur et de la travailleuse, à temps partiel ou à temps complet, de s'absenter sans solde de son travail pour des fins de formation, suivant les modalités définies par le comité de formation.

90. Que le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, revoie le manuel de codification des conventions collectives du Québec, afin que soit également codifié le congé aux fins de la formation syndicale. Que soient également repensés les regroupements par grands secteurs : public, parapublic, péripublic et privé, utilisés par le ministère, catégories qui reflètent mal la réalité du congé-éducation à travers les conventions collectives du Québec.

Les corporations professionnelles

La Commission fait siennes deux des recommandations que l'Office des professions faisait à la Commission d'étude sur les universités, notamment :

91. « Que les établissements d'enseignement qui dispensent des programmes de formation sanctionnés par des diplômes donnant accès aux corporations, mettent en place des structures d'accueil et d'enseignement permettant l'admission d'un plus grand nombre d'étudiants adultes ou à temps partiel dans ces programmes. »

92. « Que les établissements d'enseignement diffusent auprès des étudiants de l'information sur les prévisions des besoins en main-d'oeuvre dans les divers secteurs d'activité professionnelle régis par les corporations. »

93. Que les corporations professionnelles intéressées préparent tout particulièrement leurs membres à l'exercice des rôles spécifiques qu'ils ont à jouer auprès des adultes et prévoient, en conséquence, des activités de formation continue appropriées.

94. Que, afin de faire un lien avec les pratiques professionnelles,

a) le Conseil des universités et le Conseil des collèges supervisent la révision périodique des programmes professionnels ;

b) l'on étudie le cheminement des finissants et les emplois qu'ils occupent en regard de la formation qu'ils ont reçue.

95. Que, sous réserve des conclusions de la consultation engagée par l'Office des professions, le Code des professions soit modifié de façon à confier à l'Office des professions :

a) un rôle supplétif de contrôle des conditions supplémentaires imposées par certaines corporations à leurs membres pour accéder à l'exercice des professions ;

b) la responsabilité d'adopter des règlements d'équivalence de diplômes et de formation, et ceci, en harmonisation avec le système de reconnaissance proposé.

96. Que, dans le cadre de l'élaboration de programmes de perfectionnement, les institutions publiques d'enseignement collaborent étroitement avec les corporations.

97. Que les corporations « d'exercice exclusif » assurent le financement du perfectionnement de leurs membres.

Les métiers réglementés

98. Que l'on profite des ralentissements saisonniers de l'activité dans certains métiers pour offrir aux travailleurs et aux travailleuses du recyclage et du perfectionnement dans les diverses facettes du métier qu'ils exercent.

99. Que les apprentis aient accès aux connaissances et « habiletés » requises pour l'exercice de leur métier dans son ensemble et que cette formation soit comptabilisée dans leurs périodes d'apprentissage.

100. Que l'on prenne les mesures nécessaires pour informer les clientèles intéressées sur l'évolution du marché du travail dans les secteurs qui les occupent.

101. *À la majorité des voix*
Que les systèmes d'apprentissage des métiers soient réévalués en fonction des exigences de l'acquisition de ces métiers et en fonction de la protection du public plutôt que dans une perspective de contingentement.

Proposition minoritaire de monsieur Claude Desmarais

En remplacement de « plutôt que dans une perspective de contingentement », je formule l'ajout suivant : « tout en tenant compte des besoins de la main-d'oeuvre et du chômage prévisible dans ces métiers pour déterminer le nombre d'apprentis à admettre ».

Divergence d'opinion de monsieur Michel Blondin

Je reconnais, que, pour le plus grand bien des travailleurs concernés et du public utilisant leurs services, l'apprentissage dans les métiers réglementés est à réexaminer, afin d'améliorer la formation que ces travailleurs reçoivent, de leur assurer la maîtrise des multiples facettes de leur métier, et de les préparer à faire face aux nombreux changements technologiques à venir.

Cependant, dans un contexte de chômage aigu et d'une très lente reprise économique, il est socialement sain et fondé qu'on se soucie de répondre à tous les besoins prévisibles de main-d'oeuvre, sans multiplier le nombre d'apprentis au-delà des besoins prévisibles de l'industrie de la construction ; ce qui n'aurait comme effet que de multiplier le nombre de travailleurs recevant de l'assurance-chômage et, au pire, le nombre de ceux qui recevraient de l'assistance sociale. Ce n'est pas en multipliant le nombre d'apprentis au-delà des besoins prévisibles de main-d'oeuvre qu'on apportera une solution réelle aux problèmes actuels de chômage. À cet égard, le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, par ses politiques des marchés de travail, a un rôle important à jouer.

102. Que le système d'octroi des cartes de compétence soit réévalué, en conséquence, par le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

103. Que le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu s'assure de la pertinence et de la validité des

méthodes d'examen de qualification utilisées pour tester les « habiletés » et les connaissances des apprentis. Que le contenu, contrôlé par examen, soit cohérent avec le contenu appris en cours d'apprentissage.

Les fermetures d'usines ou les licenciements collectifs

104. Que, dans le cadre des lois et des règlements relatifs aux fermetures d'usines et aux licenciements collectifs, les entreprises fassent connaître d'avance au comité de formation, entre autres, leur intention de licencier des travailleurs et des travailleuses, afin que ce comité puisse leur offrir la possibilité de compléter leur formation, leur recyclage ou l'apprentissage d'un nouveau métier.

105. Que le comité sectoriel régional ou la commission régionale du travail soit associé à l'élaboration de ces programmes, de façon à préciser les besoins de main-d'oeuvre et de formation de cette main-d'oeuvre dans la région intéressée.

106. Qu'enfin, l'organisme central et le C.R.É.A. (Centre régional d'éducation des adultes) consacrent prioritairement les sommes nécessaires à la formation des travailleurs et des travailleuses concernés, en vue de leur réinsertion sur les marchés de travail, soit à travers le comité de formation de l'entreprise, soit à travers le comité sectoriel régional approprié.

107. Que les entreprises et les associations de travailleurs et de travailleuses cherchent les accommodements d'horaires et de régimes pédagogiques qui permettraient aux salariés et aux salariées qui le désirent de poursuivre des études.

108. Que les institutions scolaires montrent plus de souplesse d'adaptation à ces réalités du monde du travail et, qu'en conséquence, une plus grande variété d'horaires de cours soit développée.

109. Que les recommandations formulées dans ce chapitre n'entravent en aucune manière la négociation de nouvelles ententes patronales-syndicales résultant en des modalités innovatrices et généreuses en matière de formation dans le milieu du travail.

Le service communautaire

110. Que soit créé un service communautaire volontaire d'une durée de deux ans pour les 18 à 30 ans qui ne sont pas aux études et sans emploi.

111. Que, tout en visant de façon prioritaire les 18-30 ans, ce service soit étendu progressivement à des volontaires plus âgés et sans emploi : victimes des mises à pied, responsables de familles monoparentales, prématurément retraités, etc.

112. Qu'en élaborant la programmation de ce service communautaire qui vise non seulement l'insertion au travail mais aussi le développement des ressources humaines,

a) l'on prévoie, quel que soit le projet, des activités de formation, de perfectionnement ou de recyclage pour les personnes qui s'y engagent ;

b) que ces activités soient reconnues ;

c) que, le cas échéant, notamment pour les personnes touchées par le droit à la formation de base, l'on reconnaisse, à titre de travaux pratiques, les tâches effectuées dans le cadre du service communautaire ;

d) que les stages prévus en formation professionnelle, de tous les niveaux, coïncident, en tout ou en partie, selon la durée, avec le service communautaire.

113. Que ce service communautaire remplace les programmes existants de création d'emplois et de placement étudiant réservés aux personnes de 18 à 30 ans.

114. Que l'on « rapatrie », pour instaurer ce service, toutes les sommes que le gouvernement fédéral alloue à ces programmes.

115. Que l'on recouvre intégralement les sommes que le gouvernement fédéral économiserait grâce à l'existence d'un service communautaire.

116. Que les participants au service communautaire soient rémunérés sur la base du salaire minimum, avec prime d'éloignement, s'il y a lieu.

117. Que, quelle que soit l'autorité sous laquelle le service communautaire sera placé, l'on associe étroitement l'organisme responsable de l'éducation des adultes à son instauration, à l'élaboration de sa programmation et de ses politiques opérationnelles, de même qu'à toute la question de la formation inhérente à ce service.

118. Que les activités à caractère communautaire mises sur pied par l'entreprise soient admissibles à ce programme.

Proposition minoritaire de madame Francine C. McKenzie

Que, durant la première année de son existence, ce service soit facultatif ; que, par la suite, sans être obligatoire, il devienne

conditionnel à l'octroi de prestations d'assurance-chômage ou d'aide sociale. Que la privation de prestations, pour celui ou celle qui s'y refuse sans raison sérieuse, n'excède pas deux ans.

Chapitre 4
Les inégalités d'accès à l'éducation qui relèvent du milieu culturel

Les media

119. Que, tant et aussi longtemps que l'interprétation judiciaire des pouvoirs en matière de communication sera celle que l'on sait, le Gouvernement du Québec mandate spécifiquement l'organisme central responsable de l'éducation des adultes pour intervenir systématiquement auprès du C.R.T.C. pour toutes les questions ayant trait directement ou indirectement à la programmation et aux ententes des media électroniques.

120. Que le Gouvernement veille à maintenir ou à élargir, autour des citoyens et des groupes, le pluralisme des sources d'information et la diversité des analyses.

121. Qu'à des fins éducatives, le Gouvernement entreprenne les démarches qui s'imposent pour obtenir des mass-media électroniques appartenant à l'entreprise privée la collaboration que devraient normalement offrir ceux qui utilisent les ondes publiques.

122. Que le Gouvernement veille à ce que l'action des mass-media soit évaluée autrement que selon les seuls intérêts financiers ou commerciaux des propriétaires et des agences de publicité, qu'il ne se laisse pas entraîner à évaluer l'utilité de ses propres mass-media selon les seuls critères quantitatifs de l'entreprise privée.

123. Qu'en conséquence, l'Institut de la recherche sur la culture, en collaboration avec les départements universitaires concernés, mette au point des grilles d'évaluation des programmes des media électroniques susceptibles de constituer une alternative au verdict de la « cote d'écoute » et à l'évaluation faite par les diffuseurs et les commanditaires.

124. Que les organismes éducatifs et culturels conjuguent, aux niveau régional et local, leurs efforts pour exiger des media électroniques commerciaux qu'ils assument de façon manifeste la responsabilité sociale et culturelle qu'ils devraient se reconnaître en tant qu'utilisateurs des ondes publiques.

125. Qu'à ces titres, ces media tiennent les « promesses de réalisation » soumises au C.R.T.C. lors de l'obtention ou du renouvellement de leur permis; qu'ils fassent valoir à leurs commanditaires leurs exigences en matière de programmation; qu'ils veillent à ce que celles-ci ne soient pas assujetties aux seules lois du marketing; enfin, qu'ils diversifient leurs services et rehaussent le niveau de leurs émissions.

126. Que le Gouvernement du Québec veille à ce que les media de masse ou communautaires, dont la programmation est considérée comme éducative par la Régie des services publics, se conforment à l'esprit et à la lettre de la Loi no 4 sur la programmation éducative.

127. Que la stratégie publique de recours aux media de masse à des fins éducatives par le Gouvernement du Québec tienne compte davantage de ce qu'on peut raisonnablement attendre de chaque technique; que l'on encourage le recours à la radio et qu'on s'interroge, par conséquent, sur le bien-fondé d'une intervention éducative confiée à la seule télévision.

128. Que Radio-Québec se mette à l'écoute des besoins éducatifs et fasse une place de choix dans sa grille des programmes aux émissions requises pour l'éducation des adultes; qu'elle accorde à la programmation régionale l'importance qui lui revient.

129. Qu'en plus des émissions « scolaires » (éducatives formelles) que Radio-Québec se doit de diffuser en vertu de sa loi constitutive, elle prévoie une programmation éducative informelle:

a) visant à l'accès du plus grand nombre aux savoirs culturels, scientifiques, technologiques;

b) répondant aux besoins d'éducation sociale, économique, politique;

c) favorisant le développement de la pensée critique et de la conscience internationale;

qu'elle invente et mette au point, à cette fin, des modalités stimulantes et efficaces pour traiter l'information de façon à atteindre ces objectifs.

130. Compte tenu de sa vocation éducative, que Radio-Québec se mette délibérément à l'abri de toute pression commerciale en s'interdisant quelque forme de publicité que ce soit.

131. Que les media de masse et les media communautaires soient présents aux commissions régionales devant présider à la formation des centres régionaux d'éducation des adultes.

132. Que le Gouvernement du Québec encourage, par des subventions accrues, le développement des media communautaires dont la programmation est à teneur éducative, dans la mesure où ces media se conforment à la Loi no 4 sur la programmation éducative et ont réellement le souci d'élargir leur auditoire.

133. Que les organismes éducatifs, notamment le C.F.D., soient attentifs au développement qui s'amorce de la radio par câble et sensibilisent les cablôdistributeurs à des utilisations possibles de ces radios pour des fins éducatives.

134. Que le ministère des Communications et l'organisme responsable de l'éducation des adultes proposé par la Commission fassent conjointement l'étude critique des projets télématisés engagés et qui mobilisent des entreprises de communications, des organes d'information et des maisons d'éducation ; que cette étude insiste tout particulièrement sur les possibilités réelles d'utilisation de la télématique à des fins éducatives, sur les contraintes qui y sont liées et sur les problèmes qu'elle soulève ; qu'elle explore les possibilités éducatives de la privatique ; que les résultats de cette étude soient rendus publics dans les meilleurs délais.

Au sujet de la télévision payante

135. *À la majorité des voix*
Étant donné que celle-ci menace directement notre culture en ouvrant grande la porte aux productions américaines et en nivelant par le bas la qualité de la production cinématographique ;

étant donné que cette télévision drainera vers les entreprises de distribution des fonds publics qui pourraient sûrement être utilisés à meilleur escient ;

Que le Gouvernement du Québec envisage la possibilité de décréter un moratoire sur toute forme de développement de la télévision payante en territoire québécois.

Les bibliothèques et les centres de documentation

136. Que, dans la perspective de l'éducation permanente mise en avant par la Commission, l'on reconnaisse de façon effective le rôle déterminant pouvant être joué en matière d'éducation des adultes par les bibliothèques et, plus largement, par le livre et la documentation.

137. Que l'accès aux bibliothèques publiques, de même qu'aux bibliothèques scolaires de tous les niveaux, soit systématique-

ment facilité, notamment par des horaires compatibles avec les temps libres des adultes.

138. Sachant que le succès d'une bibliothèque tient d'abord et avant tout au leadership du bibliothécaire, que l'on s'occupe de façon prioritaire du perfectionnement des bibliothécaires du réseau des bibliothèques publiques en mettant l'accent sur l'animation culturelle, l'accueil et l'encadrement des individus et des groupes publics plutôt que sur les seuls aspects techniques reliés à la bibliothéconomie; que les programmes de bibliothécomie actuellement offerts par quelques universités et collèges soient repensés en ce sens.

139. Que, pour faciliter l'accès aux ressources documentaires et bibliographiques existantes, le Gouvernement donne suite au projet de télé-informatisation des données documentaires du réseau québécois des bibliothèques.

140. Compte tenu du peu de succès obtenu, tant au Québec qu'aux États-Unis, par le jumelage des bibliothèques scolaires et publiques, que l'on favorise plutôt, dans la mesure du possible et au gré des constructions nouvelles envisagées, la mitoyenneté de la bibliothèque et du musée ou encore du centre culturel.

141. Que, dans un effort concerté pour optimaliser l'utilisation de la documentation existante, l'on encourage les échanges de services entre les bibliothèques publiques et scolaires, de même que le recours aux services existants: bibliothèque centrale de prêts, bibliobus, biblioroute (pour les personnes retenues à la maison), etc.

142. Que les bibliothèques publiques et scolaires s'ouvrent délibérément aux projets éducatifs menés dans les groupes volontaires d'éducation des adultes, offrent et adaptent, le cas échéant, leurs services à ces groupes.

143. Que les institutions scolaires explorent le concept de programmes d'études pouvant être faits substantiellement en bibliothèque par les adultes qui le souhaitent ou qui ont déjà développé l'habitude de la lecture; que l'on prévoie, pour ces étudiants, des services d'encadrement (guide ou « tuteur » de lecture) et d'évaluation appropriés.

144. Que les universités et les collèges collaborent plus étroitement avec les municipalités pour intensifier l'accès à la documentation spécialisée et étrangère dans les bibliothèques publiques.

145. Que les municipalités veillent tout particulièrement au développement de la bibliothèque et du goût de la lecture et

s'abstiennent d'imputer au budget du « livre » tous leurs programmes socioculturels.

146. Que l'animation culturelle, l'accueil et l'encadrement des usagers, toutes fonctions indispensables à la transformation des bibliothèques et à leur ouverture sur leur milieu, continuent d'être mises en relief par le ministère des Affaires culturelles, et que la volonté de transformation engagée dans le sens des besoins individuels et collectifs se traduise aussi par l'octroi de crédits suffisants.

Les musées

147. Que, dans une perspective de complémentarité et d'utilisation des ressources, l'on reconnaisse la fonction éducative du musée et l'importance de son apport dans la formation des adultes.

148. Que, dans une perspective d'accès, les musées modifient leurs horaires pour accommoder le plus grand nombre possible d'utilisateurs.

149. Que, dans une perspective de complémentarité et d'utilisation des ressources, les institutions muséologiques reçoivent l'appui financier nécessaire à la formation d'un personnel qualifié et permanent et à la poursuite d'une fonction éducative pertinente leur permettant un engagement dans la vie éducative et culturelle de leur milieu.

150. Que la recherche muséologique, indispensable à une intervention adaptée aux différentes catégories d'adultes québécois, soit stimulée afin de trouver les outils nécessaires à une intervention de qualité.

151. Que l'action muséologique, en matière de science et de technologie, repose sur les éléments suivants :

a) la reconnaissance du fait que la culture scientifique et technique s'insère dans la culture générale ;

b) l'extension de l'action muséologique à l'étendue du territoire québécois, dans un contexte de souplesse et d'accès ;

c) l'utilisation maximale des équipements déjà existants ;

d) une approche systémique et ouverte dans la préparation et la présentation des « exhibits ».

152. Que soient créés, à la demande des régions, des centres régionaux de science et de technologie ;

a) que les régions décident de la forme, de l'emplacement et des fonctions de ces centres, et que l'on mette l'accent sur le recyclage de bâtiments anciens;

b) que l'on obtienne, pour ce faire, la collaboration des organismes et des institutions qui oeuvrent déjà, dans la région, en muséologie scientifique et dans les domaines connexes;

c) que l'on procède à l'inventaire du patrimoine industriel et technique de la région afin d'en exploiter les virtualités muséographiques.

Les conservatoires

153. Que, dans le cadre de la politique que le ministère des Affaires culturelles compte établir, l'on redéfinisse le rôle des conservatoires de musique et d'art dramatique en reconnaissant leur nécessaire contribution à l'animation de la vie artistique et au développement culturel de la collectivité.

154. Que, dans le respect de sa vocation première d'école professionnelle, le réseau des conservatoires s'engage dans la vie socioculturelle du Québec et se rapproche des milieux défavorisés au plan artistique.

155. Que le Conservatoire de musique du Québec soit doté de moyens lui permettant d'actualiser pleinement son projet d'un réseau de professeurs affiliés et itinérants visant à combler les lacunes d'intervention et de rayonnement sur le territoire; qu'il puisse s'acquitter, en conséquence, du perfectionnement et du recyclage des professeurs visés par ce programme.

156. Que le Conservatoire de musique du Québec dispose de moyens financiers accrus, de façon à multiplier les « classes de maîtres », les « exercices pédagogiques » (concerts, pièces dramatiques), gratuits et ouverts au public, à stimuler la diffusion des oeuvres et des interprétations des professeurs et des étudiants, à compléter la palette instrumentale dans les régions, à promouvoir la formation de troupes de théâtre et d'ensembles musicaux.

157. Que les facultés de musique

a) assouplissent leurs conditions d'admission quant à l'âge, de façon à permettre à un plus grand nombre d'adultes de poursuivre des études de premier cycle universitaire dans les domaines n'exigeant pas une formation préalable intense, comme en musicologie et en didactique;

b) prennent les mesures qui s'imposent pour accroître les services à la collectivité et l'animation du milieu.

Les loisirs

158. Que, dans la perspective de l'éducation permanente mise en avant par la Commission, l'on reconnaisse l'importance des loisirs dans l'épanouissement des individus et le développement des ressources humaines du Québec.

159. Que le comité interministériel permanent sur la concertation scolaire-municipale en matière de loisir récemment créé au Québec vise à assurer, en collaboration avec les instances régionales et locales, l'harmonisation des politiques, des réglementations et des programmes des divers ministères et organismes, en vue de permettre une utilisation optimale des ressources humaines et des équipements communautaires sur le territoire québécois.

160. Que, dans le respect de la maitrise d'oeuvre des municipalités en matière de loisir, des modèles variés de concertation scolaire-municipale (comprenant les institutions des trois niveaux d'enseignement) soient explorés en fonction de la volonté locale de collaboration et en vue de favoriser l'accès aux ressources collectives.

161. Que les municipalités répartissent de façon équitable les budgets consacrés à la formation entre les loisirs culturels et les loisirs sportifs.

162. Qu'en songeant en particulier aux petites municipalités, soient aplanies les difficultés d'ordre juridique empêchant ou entravant la concertation entre les municipalités et les organismes scolaires.

163. Qu'étant donné l'importance des bénévoles en loisir et de la formation relative à leur action communautaire, les responsables municipaux des loisirs et ceux des services de l'éducation aux adultes assurent, en étroite collaboration, la formation continue requise à cette forme de bénévolat.

Chapitre 5
Les disparités régionales et les inégalités d'accès à l'éducation

164. Que, dans l'application de la politique québécoise de l'éducation des adultes, l'on reconnaisse l'éducation des adultes comme un outil important du développement régional.

165. Que le pouvoir d'orientation et de décision en matière d'éducation des adultes soit largement décentralisé et assumé sur une base régionale.

166. En tenant compte des possibilités de l'enseignement à distance et en cohérence avec ce que la Commission dit au sujet de cette forme d'intervention,

a) que le principe voulant que la ressource éducative se déplace, plutôt que le groupe des participants, soit respecté dans toute la mesure du possible;

b) que les allocations de formation versées aux adultes dans les régions éloignées tiennent compte des coûts supplémentaires liés à leur situation (transport, hébergement, etc.);

c) que les modalités d'attribution de subventions aux organismes d'éducation des adultes tiennent compte des particularités des régions éloignées.

167. Que la programmation des activités, les horaires et les méthodes pédagogiques soient adaptés pour répondre aux exigences de souplesse que requiert la situation des adultes dans les régions éloignées: cycle saisonnier de travail, horaire intensif requérant moins de déplacement, méthodes moins dépendantes du modèle professeur-classe, cours semi-assistés, programmes de lecture individuelle, etc.

168. Que, dans la mesure du possible, les organismes d'éducation des adultes soient tenus de faire appel aux ressources humaines de la région.

169. Que la concertation provinciale interniveaux des institutions anglophones tienne compte des services éducatifs à offrir aux groupes minoritaires anglophones dans les régions éloignées.

170. Que la formation à distance attache une importance particulière aux besoins éducatifs identifiés par les régions éloignées.

171. Que l'on s'abstienne de prescrire des normes nationales établissant des ratios professeur/adultes et qu'on laisse aux régions le soin de se doter de normes reflétant leurs réalités.

Quatrième partie

La transformation de l'image et des pratiques en matière d'éducation des adultes

Le décloisonnement de l'éducation des adultes

172. Qu'afin de favoriser le décloisonnement des apprentissages, l'on parte non pas des disciplines mais des situations de vie et de travail des adultes, des problèmes qu'ils rencontrent et de l'évolution de leur cycle de vie, pour élaborer des activités d'apprentissage.

173. Que l'on cesse de considérer chaque discipline comme une « île » et que l'on vise à des approches transdisciplinaires.

174. Que l'on favorise les projets éducatifs qui utilisent l'expérience et les savoirs des adultes, pour les relier aux théories existantes sur un sujet donné.

175. Que l'on examine, en tenant compte des exigences du processus de développement intellectuel, des choix des individus, de l'évolution des savoirs et des transformations sociales, les modes actuels de structuration des programmes et des contenus, dans l'optique de l'assouplissement des programmes, de l'ouverture des systèmes d'apprentissage et de l'obtention de diplômes par étape.

176. Que l'on fasse l'examen critique de la stratification des savoirs par niveaux, en éliminant, dans toute la mesure du possible, les aspects arbitraires de ce système.

177. Que, dans une perspective de décloisonnement, les contenus de formation dispensés soient pertinents, qu'ils comprennent, à cet effet, et à des degrés divers selon les activités, les apprentissages de base, l'apprentissage de l'autodidaxie, une formation civique et sociale, une initiation au droit du travail, une initiation à l'esprit scientifique et une formation à la solidarité internationale.

178. Que le système de « crédits d'éducation continue » que nous proposons permette d'avoir accès à tous les niveaux d'enseignement.

179. Que l'on retienne les termes de formation « académique » et de formation « par projet » pour caractériser les deux grands secteurs de la formation offerte aux adultes.

180. Que, dans le cadre de la formation « académique », on assure une revision des programmes, afin qu'un assouplissement de leurs structures permette aux usagers de les

adapter à leurs objectifs personnels, sans contrevenir aux objectifs généraux de ces programmes.

181. Que, dans le cadre de la formation « académique », on assure l'accès à des programmes d'études secondaires (D.E.S.), collégiales (D.E.C.) et universitaires (BACC.) de type général, sans concentration, dont le choix de contenus sera sous la responsabilité de l'adulte.

182. Que l'on reconnaisse le rôle de la formation préuniversitaire au niveau collégial, et qu'à cette fin on réduise au minimum les cours d'introduction au niveau du premier cycle universitaire; qu'en conséquence, l'on procède aux rajustements des programmes du premier cycle.

183. Que la politique globale de l'éducation des adultes favorise avec vigueur le développement du champ de la formation par projet.

184. Que l'on retienne le terme de « formation reliée à l'emploi » pour désigner la formation jusqu'ici appelée professionnelle.

185. Que l'on permette aux usagers et aux groupes de puiser, suivant leurs besoins, dans les contenus aussi bien techniques que généraux.

186. Qu'obligation soit faite aux différents niveaux d'enseignement de participer à la concertation régionale et locale concernant la gamme des activités à offrir particulièrement aux individus et aux groupes et sur le partage des mandats, en tenant compte des critères suivants:

a) expertise des niveaux et des organismes;

b) ressources humaines et physiques en place;

c) coût des activités;

d) axes de développement des institutions en place;

e) complémentarité interinstitutionnelle.

187. Que l'organisme régional fixe des échéances à cette concertation et, qu'en cas de litige, il tranche lui-même la question.

188. Que les adultes puissent participer simultanément à des activités de formation dans plusieurs lieux de formation; en conséquence, que l'on élargisse l'actuelle politique des « commandites » interinstitutionnelles.

189. Que, dans tous les programmes de formation reliée à l'emploi, l'on assure l'acquisition de connaissances et d'« habiletés » techniques et générales organiquement liées, comprenant des connaissances économiques du secteur d'activité et une intiation aux méthodes d'organisation et aux lois du travail.

190. Que, dans la détermination des contenus de formation, les multiples intervenants soient encouragés à donner une place significative aux réalités internationales.

191. Que l'organisme central d'éducation des adultes se préoccupe du développement de l'éducation interculturelle au Québec :

a) par une éducation interculturelle de masse ;

b) par une sensibilisation aux valeurs de toutes les cultures qui se trouvent au Québec ;

c) en encourageant le perfectionnement d'enseignants, de professionnels et d'animateurs dans ce domaine ;

La reconnaissance des acquis...

A) La formation « académique »

192. Que soient accrues les pratiques d'admission visant à abolir les barrières artificielles et discriminatoires entre les différents secteurs et les niveaux d'enseignement, de façon à permettre à chacun

a) de s'orienter vers un métier ou une profession, tout en conservant la possibilité de poursuivre des études ultérieures ;

b) d'entreprendre des études supérieures, sans avoir nécessairement suivi le curriculum des niveaux précédents.

193. Que les critères de participation aux activités et aux programmes des divers organismes publics d'enseignement soient définis en fonction des motivations, des aptitudes, des connaissances et de l'expérience acquises, et non en fonction de la seule scolarité antérieure.

194. Que soit assuré, à toute personne n'étant plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire au Québec, et qui a interrompu ses études à temps plein depuis au moins un an, le droit, sous certaines conditions, à une admission à des programmes de formation incluant ceux menant à des diplômes ; que l'on ait souci, dans ces cas, de ne maintenir que les préalables essentiels.

195. Qu'en conséquence, pour faciliter la démarche de l'adulte, les organismes publics d'enseignement, avec l'appui de l'organisme central responsable de l'éducation des adultes, établissent le diagnostic des préalables essentiels, exprimés autrement qu'en termes de cours ou de niveaux; qu'ils conçoivent, au besoin, des outils simples permettant de vérifier les aptitudes et les connaissances requises.

196. Que, dans ce contexte, des activités d'ajustement ou de mise à jour soient offertes aux adultes qui en ont besoin, en collaboration avec les autres partenaires institutionnels de la région.

197. Que, dans tous les cas, l'adulte qui sollicite son admission soit clairement informé, s'il y a lieu,

a) des motifs du refus de son admission;

b) des motifs justifiant la reconnaissance ou le refus des acquis;

c) des préalables qu'on lui suggère;

d) des conditions supplémentaires imposées à son admission.

B) La reconnaissance par équivalence de niveaux de formation

198. Que l'on reconnaisse le fait que le bagage académique des personnes qui ont quitté l'école s'enrichit par l'observation, l'expérience, l'étude, les lectures personnelles, les échanges et les contacts avec les individus et le milieu.

199. Qu'on explore et développe les pratiques permettant à l'adulte qui désir entreprendre un programme de formation « académique » de faire reconnaître ses acquis d'expériences à des fins d'admission et d'équivalences.

200. Que l'on évalue le niveau de développement général de l'adulte à l'aide de tests qui mesurent ses acquis en mettant l'accent sur les « habiletés » intellectuelles de compréhension, de raisonnement, de jugement et de généralisation, plutôt que sur les contenus très particuliers et détaillés des programmes de cours « académiques ».

201. Qu'à cet effet, soit mis en place un Service d'émission de diplômes par équivalences (en tenant compte de la récente pratique québécoise permettant l'obtention d'une attestation d'équivalences de scolarité) permettant aux adultes l'accès à une reconnaissance officielle d'une scolarité équivalente à celle du diplôme d'études secondaires général; que cet accès soit progressivement élargi au diplôme d'études collégiales général et au baccalauréat général.

202. Que ce Service assure l'élaboration et la validation des tests nécessaires afin d'assurer la reconnaissance sociale du diplôme délivré.

203. Que le diplôme délivré par ce Service soit l'équivalent, ou le même, que celui délivré à la suite d'un stage de formation ; qu'il offre, en conséquence, les mêmes avantages pour des fins d'embauche, de promotion, de qualification et d'admission au niveau d'un palier supérieur d'enseignement.

204. Qu'il y ait concordance entre les acquis à évaluer par ce système d'équivalences et les objectifs poursuivis par la mission de formation de base préconisée dans le cadre de cette politique.

205. Que les centres régionaux (C.R.É.A.) soient accrédités pour l'administration des tests.

206. Que les centres régionaux proposés fassent largement connaître l'existence de ce service au grand public, aux entreprises et aux établissements d'enseignement.

C) La reconnaissance des acquis d'une unité de formation

207. Que, sous aucun prétexte, l'adulte n'ait à répéter, dans un programme de formation, une unité de formation qu'il a déjà acquise et, en conséquence,

a) que les objectifs terminaux d'un programme ne s'expriment pas en quantité de temps passé à apprendre, mais en apprentissages effectués ;

b) que les organismes d'enseignement soient obligés de reconnaître les acquis reconnus par les autres organismes d'enseignement, quel qu'en soit le niveau.

208. Que, dans ce contexte, les pratiques d'équivalences se développent et qu'elles s'appliquent, lorsque les objectifs d'une unité de formation ont été atteints dans une ou plusieurs unités de formation combinées, déjà réalisées par l'adulte.

209. Que, dans ce contexte, l'on élabore un tableau d'équivalences intra et interniveaux continuellement « enrichi » des équivalences établies à la demande des adultes, dans les organismes d'enseignement ; que l'organisme central responsable de l'éducation des adultes assure la mise à jour et la diffusion de ce tableau d'équivalences.

210. Que, en aucun cas, l'on n'impose à l'adulte une activité dans un programme de formation, quand son expérience sociale, personnelle et professionnelle peut y suppléer.

211. En conséquence, que les pratiques « d'accréditation » par examen se développent dans les organismes d'enseignement, pour les unités de formation qui font l'objet, de la part des adultes, de demandes d'équivalences d'expériences.

212. Que la modification d'un programme terminal n'invalide en aucun cas le diplôme antérieurement obtenu pour ledit programme ; et que ces modifications n'entraînent pas un prolongement du programme poursuivi.

La formation par projet

213. Que soit instauré le « crédit d'éducation continue » comme moyen de reconnaissance des unités de formation capitalisées par un adulte ou un groupe d'adultes dans un cadre « hors-programme standardisé ».

214. Que le « crédit d'éducation continue » ne soit pas qualifié en fonction du niveau scolaire ou du lieu de formation où il s'est réalisé, afin de permettre l'utilisation la plus adéquate possible des ressources régionales.

215. Que le crédit d'éducation continue corresponde à l'atteinte d'objectifs de formation généralement réalisés en quinze (15) heures d'activités éducatives (voir la définition de l'activité éducative).

216. Que, si l'adulte, ayant capitalisé des crédits d'éducation continue dans des situations d'apprentissages ponctuelles et ad hoc, entreprend un programme de formation « académique », il se voit automatiquement reconnu, par équivalences, les unités de formation pour lesquelles il a obtenu des crédits d'éducation continue.

217. Que les activités éducatives réalisées dans le cadre de la formation par projet soient reconnues sous la forme de « crédits d'éducation continue ».

218. Que les activités de formation réalisées dans une entreprise, sous l'égide du comité de formation, fassent aussi l'objet d'une reconnaissance sous la forme de « crédits d'éducation continue », et que le comité de formation s'assure, à cette fin, la collaboration d'un organisme d'enseignement désigné par le C.R.É.A., dans le cadre d'une entente de reconnaissance des acquis.

219. Que, dans tous les cas où un comité de formation dans une entreprise désire obtenir la reconnaissance sous la forme de « crédits d'éducation continue », il recoure à un organisme

public d'enseignement agissant au nom de l'organisme régional, dans le cadre d'une entente de reconnaissance des acquis.

220. Que, dans tous les cas où un organisme d'éducation populaire désire obtenir la reconnaissance sous forme de « crédit d'éducation continue », il s'assure la collaboration d'un organisme public d'enseignement désigné par le C.R.É.A., dans le cadre d'une entente de reconnaissance des acquis par le truchement des services à la collectivité de l'organisme.

221. Que l'évaluation et la reconnaissance des apprentissages sous forme d'un « crédit d'éducation continue » soient faites par l'organisme d'enseignement dispensant l'activité ; et que l'attestation officielle du crédit d'éducation soit délivrée au nom du C.R.É.A. et reconnue par l'organisme central.

Pour la mise en oeuvre des recommandations précédentes

222. Que l'on étudie les façons de reconnaître, sous la forme de crédits ou autrement, les acquis des bénévoles, l'expérience et les connaissances acquises par les femmes dans la gestion de leur foyer, afin de faciliter leur inscription à des programmes de formation.

223. Que l'organisme central mette au point les outils nécessaires à la reconnaissance des acquis d'expérience en y associant les intéressés : monde du travail, monde scolaire, monde de la vie associative, de la vie sociale et culturelle.

224. Que soit mis en place, au sein de l'organisme central responsable de l'éducation des adultes, un service de reconnaissance des acquis.

225. Que l'organisme central :

a) assure les services d'émission de diplômes par équivalences ;

b) assume la mise en place, la mise à jour, et la diffusion d'un tableau d'équivalences intra et interniveaux ;

c) poursuive les recherches sur la reconnaissance des acquis d'expérience ;

d) attribue des « crédits d'éducation continue » ;

e) garantisse les droits des adultes liés à la reconnaissance des acquis ;

f) assure des mécanismes de recours pour les adultes lésés ;

g) charge les centres régionaux et les organismes d'enseignement d'assurer ces fonctions en lien direct avec les usagers.

La transformation des pratiques pédagogiques

226. Que les établissements publics dispensant de l'éducation aux adultes fassent l'examen critique de leurs pratiques pédagogiques et les modifient à la lumière des orientations, des objectifs et des priorités proposés par la présente politique de l'éducation des adultes.

227. Que les établissements d'enseignement secondaire et collégial soumettent annuellement au C.R.É.A. un rapport d'activités décrivant les actions entreprises visant la transformation des pratiques souhaitée.

228. Que les universités soumettent annuellement à l'organisme central un rapport d'activités décrivant les actions entreprises visant la transformation des pratiques souhaitée.

Les services à la collectivité

229. Que les services à la collectivité des diverses institutions scolaires soient définis comme une dimension fondamentale de leur mission, comme soutien aux activités des organismes de promotion collective, et que cette mission soit officiellement inscrite dans le mandat de toutes les institutions scolaires.

230. Que cette mission comprenne les dimensions suivantes: prêt de personnel en termes d'analyse de besoins, d'élaboration de contenus, d'enseignement, de consultation ou de recherche; prêt d'équipement et de locaux; support technique; entente de reconnaissance des acquis.

231. Que les activités réalisées dans le cadre de cette mission, par des professeurs et d'autres « personnels », soient considérées comme faisant partie de la tâche normale de ces employés, selon des modalités à définir.

232. Que les rapports entre les institutions scolaires et les organismes de promotion collective, dans le cadre de la mission des services à la collectivité, soient définis dans la perspective d'une relation entre partenaires égaux, et formalisés chaque fois qu'il est utile de le faire. À titre d'exemple, la Commission suggère:

a) soit la signature de lettres d'entente ou de protocoles entre les deux parties, définissant les modes de fonctionnement, les ressources disponibles et les règles de décision;

b) soit la mise en place d'une commission régionale pour les services aux groupes où, d'égal à égal, les institutions scolaires et les organismes d'éducation populaire définiront leurs besoins

et les mécanismes appropriés, en vue de l'accomplissement de cette responsabilité.

233. Que chaque institution éducative, à la lumière de l'expérience acquise, prévoie, en concertation avec les organismes de promotion collective intéressés, la disponibilité d'une personne dont la responsabilité soit de faire le lien entre les besoins du milieu véhiculés par ces mouvements et les ressources du milieu institutionnel. Que cette personne soit la responsable institutionnelle de cette mission. De plus, qu'elle ait la responsabilité d'assurer l'utilisation maximale des équipements à vocation communautaire, sous forme d'ententes avec les organismes du milieu, et qu'elle siège à la commission régionale de la vie associative.

Les services au monde du travail

234. Que les services au monde du travail des diverses institutions scolaires soient définis comme une dimension fondamentale de leur vocation, comme soutien et complémentarité aux activités de formation dans les entreprises.

235. Que cette mission constitue une ressource de consultation et de soutien disponible pour les comités de formation dans les entreprises, au niveau de l'analyse de besoins, de l'élaboration des programmes, de la formation, de l'assistance pédagogique, de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis.

236. Que les institutions s'assurent qu'une personne effectue, à même ses fonctions, le lien entre les comités de formation et le milieu institutionnel.

La formation à distance

En vue de combler les lacunes au plan de l'accès physique, géographique ou psychosociologique, et pour assurer aux milliers d'adultes, qui le désirent ou qui ne peuvent pas le faire autrement, la possibilité de se former ou de se perfectionner à domicile,

237. Qu'une place soit faite à la formation à distance dans le système public d'éducation; que soit pris en considération ce qui la distingue de la formation en institution, et qu'on tire profit de l'expérience accumulée en ce domaine au Québec.

238. Que l'on reconnaisse cette forme d'intervention comme une réponse effective et valable à toute une gamme de besoins de formation; comme un moyen de faciliter l'accès à des ressources éducatives dont plusieurs seraient autrement privés, et de stimuler le développement de l'autodidaxie; comme une

solution, pour un nombre croissant de personnes, aux problèmes et aux coûts liés aux déplacements.

239. Que l'on veille au déploiement cohérent de la formation à distance, afin d'éviter qu'elle ne devienne l'enjeu de la concurrence interinstitutionnelle ou interniveaux, ou source de dépenses exagérées, notamment par le dédoublement d'activités ou de programmes éducatifs ou encore par un usage inconsidéré de la technologie éducative.

240. Que l'on confie, en conséquence, à un seul intervenant, le mandat de la formation à distance sur l'entier du territoire québécois.

241. Que l'organisme central de l'éducation des adultes, en collaboration étroite avec le C.F.D. (Centre de formation à distance), planifie et élabore les programmes à dispenser à distance.

242. Que la formation à distance permette aux adultes qui s'engagent dans un cheminement « à distance » de choisir judicieusement leurs activités et de déterminer leur projet de formation; qu'elle fournisse les instruments nécessaires et assure les formes les plus pertinentes d'encadrement, d'évaluation et de rétroaction, en tenant compte du degré d'autonomie intellectuelle des adultes concernés.

243. Que la formation dispensée à distance suscite des « habiletés » transférables: capacité de lecture, méthode de travail, esprit d'analyse, de synthèse, de critique; initie à différents champs du savoir: approches interdisciplinaires, contenus thématiques, études de cas, simulations, etc.; prépare les adultes à des apprentissages plus poussés, plus spécialisés ou plus techniques.

244. Que la formation à distance développe non seulement la capacité d'apprendre seul, mais aussi celle de repérer avec célérité la documentation et les ressources utiles à la formation; que ses programmes soient ouverts pour permettre la pratique du « projet de formation ».

245. Qu'elle permette l'accès, selon l'ampleur du projet de formation achevé, à un diplôme d'études secondaires ou collégiales ou de premier cycle universitaire.

246. Qu'il soit possible aux adultes qui s'y engagent, d'avoir un cheminement transniveaux en fonction de l'envergure de leur projet de formation, ou encore, d'alterner ou de compléter leurs projets de formation en institution.

247. Que le C.F.D. offre, dans un premier temps, un baccalauréat général, un diplôme d'études collégiales et un diplôme d'études secondaires général ; cela n'excluant pas l'offre d'activités à la pièce, créditées ou non, de mini-programmes et de projets spéciaux.

248. Que sa programmation s'enrichisse

a) de formations spécialisées, judicieusement choisies en étroite collaboration avec les milieux intéressés ;

b) d'activités circonscrites, répondant à des besoins jugés prioritaires et visant un grand nombre de personnes ; que cette dernière condition soit levée pour les activités destinées aux personnes handicapées ;

249. Que, pour les apprentissages techniques, l'on conclue des ententes avec l'industrie locale, notamment dans les régions éloignées où l'équipement fait défaut dans les établissements éducatifs.

250. Que l'on choisisse les supports techniques en fonction des objectifs poursuivis et de la nature des contenus transmis ; que la présentation de la documentation matérielle ou audiovisuelle soit proportionnée à la « pérennité » des contenus ; que l'on prévoie la mise à jour continue des documents utilisés et des instruments d'évaluation.

251. Que l'inscription à la formation à distance confère aux étudiants le droit de bénéficier des mesures d'aide financière prévues pour les usagers de la formation en institution.

252. En vue d'atteindre les objectifs ci-dessus recommandés, et pour assurer un développement ordonné de la formation à distance, la Commission recommande :

Que soit créé, par une loi, un Centre de formation à distance (C.F.D.), à mandat national, à vocation secondaire et postsecondaire, excluant les études du deuxième et du troisième cycle ; que ce centre intègre, en les transformant, les services de formation à distance existant actuellement : la Téléuniversité, la Direction des cours par correspondance du M.E.Q., et les récents services de formation à distance dont se sont dotés quelques cégeps.

253. Que le C.F.D., relevant de l'organisme central et agissant en étroite collaboration fonctionnelle avec celui-ci, et, dont le statut sera autonome par rapport aux établissements éducatifs des réseaux, assume la prise en charge de la formation à distance (publique) depuis l'inscription des étudiants jusqu'à l'obtention de leur diplôme : conception, production, dispensation et évaluation des activités ; compte tenu du mandat confié

par l'organisme central, qu'il soit doté d'un conseil d'administration et d'un conseil des études ayant juridiction à la fois sur la programmation secondaire et postsecondaire.

254. Que l'organisme central de l'éducation des adultes approuve les programmes de niveau secondaire et soumette à l'avis du Conseil des collèges ou du Conseil des universités, selon le cas, les progammes dispensés par le C.F.D.

255. Que l'analyse des besoins de formation à distance pour le développement de nouveaux programmes ou de nouvelles activités soit placée sous la responsabilité de l'organisme central; que celui-ci l'effectue principalement en étroite collaboration avec les C.R.É.A. décentralisés et également avec le C.F.D. qui tire profit de la rétroaction acheminée par les agents d'encadrement.

256. Que le C.F.D. soit subventionné par l'organisme central de l'éducation des adultes à qui il rend compte de ce qu'il fait.

257. Que le Centre de formation à distance puisse confier, par voie d'entente, la réalisation de certaines activités à l'une ou l'autre des institutions du réseau ou encore déléguer certains de ses pouvoirs. Qu'il devienne alors l'organisme subventionnaire des institutions.

258. Que le Centre de formation à distance, à titre de service à la collectivité, prépare et fournisse, sur demande et en collaboration avec des organismes de promotion collective, la documentation ou l'instrumentation pédagogique pouvant être utile à la formation de grands groupes.

259. Que l'organisme central de l'éducation des adultes accrédite les entreprises d'éducation à but lucratif ou institutions du secteur privé intervenant à distance et approuve leurs programmes.

260. Que le C.F.D. explore toute les possibilités de recourir aux ressources disponibles dans les bibliothèques privées, puliques ou scolaires lorsqu'il établit les bibliographies et choisit la documentation requise pour ses étudiants; qu'il informe les bibliothèques des projets de cours ou d'activités engagés et qu'il conclue avec elles les ententes nécessaires.

261. Que, pour l'accès aux ouvrages de référence dans les régions éloignées, le C.F.D. examine systématiquement les possibilités de recourir aux bibliothèques centrales de prêts, de même qu'aux bibliobus.

262. Que les fonctions d'information, voire de publicité, sur les possibilités offertes aux adultes par le C.F.D., ainsi que les

services d'accueil et de référence nécessaires, soient du ressort des C.R.É.A.

L'autodidaxie

263. Que les apprentissages menés par des autodidactes soient reconnus comme des activités éducatives aussi valables et nécessaires, au même titre que toutes autres formes d'activités éducatives entreprises à l'intérieur du système scolaire ou dans d'autres milieux de la société.

264. Que le terme d'autodidacte ne désigne que les individus qui entreprennent, de leur propre chef et hors de tout milieu institutionnel, des apprentissages qu'ils ont eux-mêmes définis. Qu'un effort soit fait afin de trouver les termes convenables qui désignent ceux qui participent à diverses expériences et à divers régimes individualisés et personnalisés d'enseignement en milieu institutionnel ou dans le cadre de la formation à distance.

265. Que les personnes qui ont acquis une compétence dans certaines sphères du savoir puissent se présenter à tout examen officiel offert par une institution, une corporation professionnelle ou tout autre organisme qui sanctionne les apprentissages, afin de recevoir les crédits auxquels elles auraient droit. Le fait de les empêcher d'exercer ce droit serait jugé discriminatoire à leur endroit.

266. Que les locaux et l'équipement pouvant être nécessaires à des groupes d'autodidactes leur soient facilement accessibles, sans que pour autant ces groupes se sentent redevables envers quiconque leur aura facilité cet accès.

La recherche en matière d'éducation des adultes

267. En vue de stimuler le développement de la recherche en éducation des adultes, à tous les niveaux et dans tous les organismes,

a) que l'on ajoute au programme gouvernemental F.C.A.C. (Formation de chercheurs et d'action concertée) un volet spécifiquement destiné à subventionner la recherche en ce domaine; que les fonds nécessaires proviennent tant du ministère de l'Éducation que de l'organisme central responsable de l'éducation des adultes;

b) qu'un comité indépendant évalue la recherche subventionnée.

268. Que les chercheurs attachés à l'organisme central responsable de l'éducation des adultes

a) accordent au savoir d'expérience la place qui lui revient;

b) créent une banque de données, disponible pour la consultation, répertoriant l'ensemble des travaux de recherche par repérage automatisé des titres;

c) diffusent les résultats de leurs propres recherches et favorisent les échanges au plan international.

269. Que l'I.N.R.S. — Éducation (Institut national de la recherche scientifique) fasse de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes une de ses priorités.

270. Que les problèmes de recherche examinés recouvrent l'ensemble des lieux de pratique de l'éducation des adultes et qu'on associe étroitement des praticiens dans le domaine de l'éducation des adultes à la réalisation des projets de recherche retenus.

271. Que les types de recherche, tout en étant variés, privilégient les modes d'investigation permettant le plus facilement la participation des usagers.

272. Qu'en vue de former des chercheurs capables de transiger aussi bien avec le savoir scientifique qu'avec le savoir d'expérience, l'on prévoie pour eux des stages dans d'autres institutions ou dans le milieu.

273. Qu'on assure le renouvellement des équipes de recherche, en procédant par détachements ou par affectations temporaires.

274. Que l'organisme central responsable de l'éducation des adultes encourage, par des projets conjoints,

a) la collaboration des chercheurs du secondaire, du collégial, de l'université ou des centres de recherche;

b) la mise en commun des travaux de recherche;
c) la diffusion des résultats de cette recherche dans leur forme originale et dans une forme vulgarisée.

Les éducateurs d'adultes

Généralités

275. Que les organismes publics d'enseignement dispensant des services éducatifs à la population adulte, transforment véritablement leurs pratiques administratives, « académiques » et pédagogiques en fonction du nombre grandissant d'étudiants adultes fréquentant ces organismes et en tenant compte de leur situation particulière.

276. Que dans la dynamique de cette transformation, les organismes publics d'enseignement dispensant les services éducatifs

aux adultes prévoient l'engagement d'un certain nombre d'éducateurs d'adultes permanents, noyau stable à dimension variable, selon le type de services offerts et la densité de la population à qui offrir des services.

277. Que le terme d'éducateur d'adultes s'applique aux personnes exerçant des fonctions pouvant varier avec les établissements et les lieux de formation (vie associative, entreprise, etc.) et définies en rapport avec des tâches aussi diverses que l'aide pédagogique individuelle, l'accueil, l'animation ou l'encadrement d'étudiants ou d'éducateurs « occasionnels »; l'enseignement, la fabrication de matériel didactique, la participation à la planification, à la supervision de stages, à l'organisation et au fonctionnement des activités éducatives, la recherche en éducation des adultes, la mise au point de systèmes d'apprentissage, l'élaboration d'instruments d'évaluation.

278. Que soient précisés, en conséquence, lors de l'engagement de ces éducateurs, les limites et les moyens de la polyvalence attendue.

279. Qu'en précisant le rôle des éducateurs d'adultes, les organismes éducatifs intéressés visent à créer une dynamique d'interaction entre l'administration, le corps professoral et ces éducateurs d'adultes, plutôt qu'à consolider, au nom de la division des tâches, l'exclusivisme de nouvelles spécialisations.

280. Que soit établie, pour ces éducateurs d'adultes, une échelle de rémunération comparable à celle du corps professoral dit « régulier ».

281. Que, à l'emploi permanent de ce noyau d'éducateurs d'adultes, s'ajoutent des mesures visant à obtenir le concours de toute personne capable de participer, de façon occasionnelle, gracieuse ou rétribuée, à différentes activités d'éducation des adultes.

282. Que l'on encourage et stimule les prêts interinstitutionnels d'éducateurs d'adultes permanents, de même que les échanges de ces personnels entre les institutions, l'entrerise et les milieux de travail.

283. Que, dans l'optique d'une pédagogie de situation, l'on utilise, pour la formation ou le perfectionnement des éducateurs d'adultes, les ressources du milieu, en incluant, s'il en est besoin, celles de l'université.

284. Qu'on encourage la tenue de colloques régionaux d'éducateurs d'adultes comme méthode systématique de diffusion des innovations pédagogiques.

285. Que les programmes universitaires destinés à la formation des conseillers en orientation et des conseillers en information scolaire et professionnelle soient modifiés de façon à tenir compte du rôle grandissant d'information et d'orientation des adultes que les futurs praticiens devront exercer (accueil, référence).

286. Que, en utilisant les moyens les plus appropriés, on encourage les contacts et les échanges entre des éducateurs d'adultes d'ici et des éducateurs d'autres pays, en vue d'enrichir nos pratiques éducatives et d'apporter notre collaboration aux recherches et expérimentations qui se font dans d'autres pays.

Disponibilité

287. Que, sans leur accorder priorité sur les éducateurs d'adultes déjà en place, l'on propose aux enseignants du secondaire et du collégial en disponibilité d'assumer certaines activités pédagogiques destinées aux adultes.

288. Que l'on soigne tout particulièrement la sélection des enseignants appelés à intervenir auprès des adultes et que l'on prévoie, le cas échéant, du perfectionnement en cours d'emploi, de façon à ce que les adultes ne soient pas pénalisés par des affectations arbitraires ou improvisées.

Les professeurs « réguliers »

289. Que les organismes publics d'enseignement où les professeurs « réguliers » dispensent des activités auprès des adultes

a) incitent fortement ceux-ci à reviser leurs approches et à adapter leurs méthodes pédagogiques aux adultes à qui ils s'adressent;

b) associent le personnel enseignant régulier aux activités offertes, de façon à ce que les services offerts à ces derniers ne reposent pas essentiellement sur le personnel contratuel.

290. Qu'à cette fin, des activités de perfectionnement soient offertes aux professeurs, prenant la forme d'une pédagogie de situation (échanges, ateliers, équipes interdisciplinaires), de façon à accroître leur pertinence et leur efficacité auprès des adultes.

291. Que la motivation, l'intérêt et l'habileté à adapter les enseignements et à diversifier les approches pédagogiques pour les étudiants adultes soient des éléments dont on tienne compte au moment d'engager un professeur, de lui accorder une promotion ou de lui accorder la permanence.

Le corps professoral de l'université

292. Qu'en conséquence, les politiques universitaires d'évaluation des corps professoraux soient modifiées de façon à respecter les critères énoncés dans la recommandation précédente, et que ceux-ci interviennent dans l'évaluation du rendement d'un professeur.

293. Étant donné, entre autres, la proportion grandissante d'adultes fréquentant le premier cycle universitaire, que les universités revisent leur fonctionnement départemental ou facultaire (« ratio » de groupes d'étudiants, assignation des tâches d'enseignement et de recherche), de façon à revaloriser la tâche d'enseignement du premier cycle.

294. Que le corps professoral du réseau universitaire québécois soit associé à la révision de la tâche professorale et suggère les moyens de collaborer à l'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants adultes, de diversifier et d'accroître leur tâche en conséquence, d'assurer une plus grande disponibilité aux étudiants et, particulièrement, aux adultes.

295. Que, dans le but d'accroître la disponibilité nécessaire aux adultes, et dans la foulée des travaux de la Commission d'étude sur les universités, le réseau des universités examine la possibilité :

a) de mobiliser de façon plus significative les ressources professorales les plus sollicitées par la consultation externe ;

b) d'équilibrer le partage des enseignements entre le personnel « régulier » et les chargés de cours.

296. Que, dans le cadre de cette réforme et dans l'esprit de la Politique globale de l'éducation des adultes, l'on remette en cause le concept de professeur-chercheur sous-jacent au système actuel et en vertu duquel l'on ne tient pas toujours compte des aptitudes et des intérêts réels des professeurs lors de l'affectation des tâches, non plus que de la diversité des pratiques nouvelles qui se dessinent.

La formation initiale des maîtres

Bien que la formation initiale des maîtres ne fasse pas l'objet de son mandat, la Commission juge opportun de faire les recommandations suivantes, dans le contexte de l'éducation permanente.

297. Que, dans l'esprit des recommandations de la Commission d'étude sur les universités, l'on recommande l'autonomie des

universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour la formation des futurs enseignants.

298. En conséquence, que le processus d'approbation des programmes de formation des maîtres soit le même que celui des autres programmes universitaires.

299. Que la définition des besoins de formation des maîtres soit le résultat de la collaboration des enseignants eux-mêmes, des universités et du ministère de l'Éducation.

300. Qu'au terme d'un processus d'interaction entre le ministère de l'Éducation et les universités, le législateur reconnaisse les programmes de formation des enseignants donnant droit à la pratique.

301. Que l'on certifie les enseignants, y compris les détenteurs d'anciens brevets, par l'émission d'un brevet unique et permanent.

Le perfectionnement des maîtres

302. Que les instances intéressées favorisent la participation des enseignants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de perfectionnement par le biais de leur comité de formation.

303. Que le Règlement no 5 sur la classification des maîtres soit modifié de façon à ce que le perfectionnement des maîtres, crédité ou non, ne soit pas du ressort exclusif des universités.

304. Que le milieu scolaire développe, organise et évalue des activités de mise à jour pour les enseignants par l'entremise de leur comité de formation.

305. Que, lors de l'émission de nouvelles directives touchant les programmes scolaires, le ministère de l'Éducation veille à ne pas alourdir le recyclage des enseignants, et prévoie des activités légères de perfectionnement, prenant pour acquise la transférabilité des habiletés didactiques de ces derniers.

306. Étant donné

a) les efforts remarquables investis dans le perfectionnement des enseignants depuis plus d'une décade ;

b) l'importance des besoins de formation dans d'autres secteurs de la population ;

c) les mesures incitatives pour encourager le perfectionnement de ce groupe-cible ;

la Commission recommande, à la majorité des voix,

a) aux parties concernées, de reviser le système de promotion salariale des enseignants, afin qu'à l'instar des autres pratiques vécues dans le secteur de l'éducation, la scolarité supplémentaire au seuil d'entrée se traduise en années d'expérience pour des fins de promotion salariale, seulement lorsqu'elle est pertinente aux tâches de l'enseignant ;

b) que, dans la mesure du possible, la participation des enseignants aux activités de perfectionnement se fasse hors des heures de prestation de cours et de leçons.

Proposition minoritaire

a) Que l'on mette un terme au système de la double promotion salariale des enseignants en vertu de laquelle la scolarité (enrichie du perfectionnement crédité) s'ajoute aux années d'expérience pour déterminer leur rémunération ;

b) compte tenu du fait que les enseignants du primaire et du secondaire disposent de deux mois de vacances annuelles et de 20 journées pédagogiques annuelles dûment prévues, que, dans la mesure du possible, leur perfectionnement se fasse hors des heures de travail.

Divergence d'opinion de monsieur Michel Blondin

Je reconnais, avec tous les commissaires, que le mode actuel de perfectionnement des enseignants est à réexaminer. Il faut que ceux-ci puissent tirer un meilleur profit des efforts qu'ils font en ce sens et que la société québécoise retire davantage des ressources qu'elle y investit.

Cependant, à mon avis, il n'appartient pas à une commission d'étude de se prononcer sur des aspects de cette question qui relève de la négociation collective. La mécanique de l'échelle salariale fait partie de ces objets à discuter à la table de négociation.

De plus, en ce qui regarde le deuxième alinéa de la recommandation, je considère que les enseignants et enseignantes ont un droit égal à celui des autres travailleurs à contrôler leur formation et leur perfectionnement à travers les comités de formation que nous proposons dans cet énoncé de politique globale de l'éducation des adultes. D'ailleurs la grande majorité des enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire le font déjà en supplément de leur tâche régulière. Je considère que nous n'avons donc pas à nous prononcer sur les modalités de mise en oeuvre de ce perfectionnement.

307. Que, pour réinstaurer un certain équilibre entre les différentes catégories d'enseignants, et étant donné les besoins de

perfectionnement identifiés, les instances intéressées favorisent surtout le perfectionnement des enseignants et enseignantes du secteur dit « professionnel », de même que celui des enseignants et enseignantes du primaire.

Les éducateurs d'adultes des milieux non scolaires

308. Que les employeurs de quelque secteur que ce soit (monde du travail, de la vie associative, sociale, ou culturelle) se soucient du perfectionnement de leurs propres éducateurs d'adultes.

309. Que les organismes publics d'éducation prévoient des activités de perfectionnement adaptées aux éducateurs d'adultes, tant occasionnels que réguliers, oeuvrant

a) dans le monde de la vie associative (bénévoles, ou permanents de ces organismes);

b) dans le monde de la vie culturelle (media, bibliothèques, musées, etc.);

c) dans le monde de la vie sociale (hopitaux, C.L.S.C., etc.);

d) dans le monde du travail (formateurs en entreprise, etc.).

Cinquième partie

Chapitre premier
La participation à la formation en milieu de travail

310. Qu'à l'intérieur de la loi-cadre soit établie la responsabilité des entreprises en matière de formation de leur personnel.

311. Que, par loi, soit créé un comité de formation au sein de chaque établissement d'une entreprise privée, publique et parapublique;

a) obligatoirement, si plus de 20 employé(e)s sont dénombré(e)s;

b) à la demande de l'employeur et de la majorité des employé(e)s, si moins de 20 employé(e)s y travaillent.

312. Que les employeurs et les employé(e)s des petites entreprises, les artisan(e)s, les travailleurs et les travailleuses autonomes, puissent avantageusement s'adresser à l'un ou l'autre des comités sectoriels régionaux, selon leurs affinités, et ainsi bénéficier d'activités de formation.

313. Que le comité de formation créé au sein d'un établissement soit composé d'un nombre égal de représentants de l'employeur et de ceux des employé(e)s désignés respectivement par l'employeur et l'association syndicale ou, à l'occasion d'une assemblée du personnel, lorsqu'il n'y a pas de syndicat. Que le nombre de représentants varie selon la taille de l'entreprise.

314. Que, dans le cas d'entreprises composées de plusieurs unités d'accréditation syndicales ramifiées en plusieurs établissements au sein desquels se rencontrent diverses catégories d'employés syndiqués ou non syndiqués, les représentants de l'employeur et des employé(e)s de ces entreprises décident du nombre de comités de formation que requièrent la taille des établissements et la nature des activités de l'entreprise. Que, dans la détermination du nombre de ces comités, l'on tienne compte du fait que, pour être efficaces, ils doivent se rapprocher le plus possible des situations quotidiennes vécues par les employés(es) dans les milieux de travail.

315. Que le personnel cadre d'un ou de plusieurs établissements d'une entreprise convienne avec l'employeur de l'opportunité de créer un comité de formation distinct ou de se joindre au(x) comité(s) de formation existant(s), ceux-ci ayant donné leur accord.

316. Que le comité de formation se voie confier les responsabilités suivantes :

A) déterminer les besoins de formation en fonction :

a) de l'évolution prévisible des techniques, du mode de production et des besoins de main-d'oeuvre ;

b) des activités de développement socio-économique du secteur ;

c) de l'élargissement des connaissances des employé(e)s ;

d) des besoins dans le domaine de la formation de base des employés ;

e) des responsabilités confiées aux syndicats par diverses lois. Dans ce cas, la formation demeure du ressort du syndicat, à qui le comité de formation peut fournir une contribution, sans toutefois y être tenu par la loi ;

B) établir un plan de formation sur une base annuelle, en superviser la gestion et l'évaluer; ce plan inclura les programmes gouvernementaux d'aide à la formation et les ententes avec les institutions.

317. Qu'il soit du ressort du comité de formation de chaque établissement de décider des types de collaboration qu'il souhaite établir avec d'autres organismes ou institutions susceptibles de l'assister dans ses projets de formation.

318. Que les comités de formation en entreprise confient l'exécution de leurs programmes de formation au personnel déjà affecté à ces tâches dans l'entreprise.

319. Que le comité de formation de l'établissement ait un rôle décisionnel selon la méthode de la double majorité.

320. Que le comité de formation se dote des règles de fonctionnement interne qu'il jugera appropriées en vue d'assumer ses responsabilités. Que le comité se réunisse au minimum une fois l'an.

Les changements technologiques

321. Que le comité de formation accorde une attention toute particulière aux besoins de formation des employé(e)s touché(e)s par des changements technologiques.

322. Que les travailleurs et travailleuses affecté(e)s aient priorité en ce qui a trait à la formation préparant à ces nouvelles tâches.

323. Qu'en conséquence, l'entreprise fasse connaître au comité de formation ses besoins de main-d'oeuvre dans des délais raisonnables avant la mise en oeuvre de tels projets de changements technologiques.

324. Que l'organisme central mette sur pied un programme de soutien financier approprié, de façon à ce que les travailleurs et les travailleuses mis à pied à la suite de changements technologiques et non recyclés dans l'entreprise puissent acquérir la formation nécessaire en dehors de l'entreprise.

Chapitre 2 :
La participation des adultes dans le monde de l'éducation

325. Que, dans le cadre d'une éventuelle charte des droits des étudiants, l'on inclue les droits individuels et collectifs des étudiants adultes.

326. Que l'on associe les étudiants jeunes et adultes à la définition des objectifs, à l'élaboration des enseignements ; que leurs représentants soient présents dans les organismes ou instances qui définissent et approuvent non seulement les programmes mais aussi les objectifs de développement et les grandes politiques institutionnelles.

327. Qu'avant de s'inscrire à un programme ou à une activité, les adultes disposent de toute l'information requise pour un choix judicieux ; qu'ils puissent comparer les activités, les programmes et les établissements, non seulement quant aux exigences relatives à la qualité mais aussi en rapport avec les reconnaissances professionnelles.

328. Que les centres régionaux d'éducation des adultes soient les fournisseurs officiels de toute cette information pour tous les niveaux scolaires.

329. Que, dès son inscription à un cours ou à un programme, l'étudiant adulte soit informé des mécanismes prévus lui permettant d'intervenir activement dans le processus décisionnel, de même que des recours lui permettant d'en appeler éventuellement des décisions le touchant.

330. Que l'évaluation des enseignements devienne pratique courante dans tous les organismes publics dispensant de l'éducation des adultes.

331. Que, pour que cette évaluation soit crédible de part et d'autre et entraîne les résultats espérés, l'on respecte les conditions suivantes déjà formulées par le Conseil des universités :

a) qu'il y ait une entente préalable entre les enseignants et les étudiants sur la méthodologie ou le questionnaire d'évaluation utilisé ;

b) que ce dernier soit administré dans un contexte où tous les étudiants peuvent y répondre librement ;

c) que la synthèse des résultats soit effectuée de façon à ne susciter aucune méfiance de part et d'autre ;

d) que les résultats de l'évaluation soient connus des enseignants et des étudiants ;

e) qu'il en soit tenu compte dans le dossier d'évaluation des enseignants, pour les fins du renouvellement du contrat ou de la promotion.

332. Que les institutions publiques d'éducation, compte tenu de la loi, des structures, de la transformation des pratiques et de la déscolarisation proposées par la Commission, s'engagent à prévoir et à stimuler diverses formes de participation des usagers de leurs services de l'éducation des adultes (comités d'usagers, représentants aux conseils d'administration, associations d'étudiant(e)s par établissement, contrats d'apprentissage individuel et collectif, structure d'accueil des plaintes, évaluation « formative », etc.); que les moyens humains et financiers nécessaires y soient affectés.

333. Que les représentants élus et/ou nommés aux conseils d'administration des diverses institutions scolaires soient formellement responsables de l'éducation des adultes, tout autant que de l'éducation des jeunes, dans les rôles qui leur sont assignés par les lois et règlements.

334. Que les instances décisionnelles des institutions éducatives prévoient la participation effective des représentants des usagers de l'éducation des adultes et que les lois et règlements soient modifiés en conséquence.

335. Que, dans la perspective d'une décentralisation des décisions d'ordre pédagogique, le ministère de l'Éducation compte davantage sur la capacité des établissements de définir leur propre projet scolaire, en y associant étroitement les enseignants et les parents.

Chapitre 3
La participation à la formation dans le monde de la vie sociale, culturelle et associative

(Note : Pour ce qui est de la vie culturelle, on pourra consulter sur ce sujet les recommandations 119 à 171)

336. Que l'on reconnaisse et soutienne les organismes volontaires d'éducation populaire autonome comme d'authentiques agents de l'éducation des adultes et qu'on leur procure les moyens nécessaires à l'accomplissement de leur rôle.

337. Que l'on reconnaisse l'autonomie de ces organismes en matière d'éducation des adultes comme une condition essentielle à leur créativité et à leur capacité d'adaptation.

338. Que, selon les groupements que ces organismes se sont donnés, leurs représentants soient présents aux niveaux national et régional de l'éducation des adultes.

339. Qu'un comité consultatif national composé de représentants de ces organismes d'éducation populaire définisse les critères d'éligibilité au programme de financement et recommande les organismes conformes à ces critères.

340. Que le comité consultatif national s'assure du lien à établir entre les initiatives d'éducation populaire et les autres ressources éducatives de la région.

341. Que les instances nationales chargées d'accorder des subventions tiennent les responsables régionaux informés des décisions prises relativement aux organismes d'éducation populaire de leur région.

Chapitre 4
La participation des différents « mondes » à la gestion de l'éducation des adultes : la concertation

342. Que les établissements scolaires et municipaux mettent sur pied des comités afin de faire participer les représentant(e)s des groupes, associations, services d'éducation des adultes et services des loisirs à l'utilisation des équipements publics, en fonction des divers besoins de ces secteurs d'activités.

343. Que les protocoles d'entente et de concertation scolaire et municipale prévoient davantage l'ouverture et l'accès aux équipements de ces institutions pour les regroupements à but non lucratif de leurs milieux, les loisirs et l'éducation des adultes.

344. La Commission reconnaît que l'Institut canadien d'éducation des adultes remplit une triple mission dans la collectivité québécoise :

a) l'I.C.É.A., avec l'aide de ses membres provenant de milieux fort divers, constitue une instance critique et de débat sur l'éducation des adultes au Québec ;

b) l'I.C.É.A. offre des services de soutien et de ressourcement aux organismes de promotion collective de la société québécoise ;

c) le Centre de documentation de l'I.C.É.A. est l'un des rares centres de documentation spécialisée en éducation des adultes et constitue, à ce titre, une ressource fort importante de notre collectivité.

À la majorité des voix,

la Commission recommande au gouvernement du Québec d'accorder à l'I.C.É.A. tout le soutien financier nécessaire.

Proposition minoritaire de madame Francine C. McKenzie

Dans le respect de la juridiction provinciale en matière d'éducation, que l'I.C.É.A. devienne un organisme québécois (I.Q.É.A.) financé à la fois par le « membership » et par le gouvernement québécois.

Sixième partie

L'organisation de l'éducation des adultes

Chapitre premier
La gestion de l'éducation des adultes au palier central

345. Que le Québec puisse assumer totalement ses responsabilités et son leadership dans le domaine de la formation reliée à l'emploi. En conséquence, la Commission recommande le « rapatriement » des fonds et des programmes fédéraux de la formation professionnelle.

346. Que l'État provincial assume les fonctions suivantes dans le domaine de l'éducation des adultes:

a) qu'il attribue à l'éducation des adultes une importance égale à celle des autres secteurs de l'éducation, dans le cadre de la planification générale de celle-ci;

b) qu'il définisse ou recommande les secteurs prioritaires ou les « publics-cibles », en établissant des actions positives qui doivent être clairement explicitées et dont le choix et l'exécution doivent être réalisés en concertation avec les milieux concernés et dans une perspective de démocratisation, de participation et de décloisonnement;

c) qu'en vue de réduire les dédoublements et les chevauchements, il assure, sans en avoir le monopole, un minimum de services communs: production de moyens pédagogiques, coor-

dination et concertation des ressources, coordination de la recherche et de la formation des éducateurs, coordination interministérielle ;

d) qu'il soit au courant des réalisations en cours, et ceci, au bénéfice de tous les citoyens ;

e) qu'il attribue aux autorités régionales et locales les moyens leur assurant une liberté d'action réelle en matière d'éducation des adultes ;

f) qu'il assure la reconnaissance des acquis en matière de formation des adultes ;

g) qu'il garantisse la formation des éducateurs d'adultes et leur assure des conditions de travail équivalentes à celles des autres catégories d'éducateurs ;

h) qu'il garantisse et organise le droit de recours, au bénéfice de ceux qui se sentent lésés ;

i) qu'il assume un rôle de conseiller aux niveaux régional et local ;

j) qu'il incite à la concertation entre le milieu de l'école et le milieu du travail en favorisant la collaboration des partenaires sociaux, aux niveaux local, régional et provincial ;

k) qu'il incite à la concertation entre l'école et son milieu en favorisant la collaboration de tous les groupes, individus et instances intéressés.

347. Qu'en conséquence, soit mis en place un organisme central permettant le soutien, l'innovation, la coordination et la coopération centrales et régionales et le décloisonnement des formations.

348. Que l'on respecte les paramètres suivants dans la mise en place de la responsabilité centrale :

a) urgence de ne plus laisser, ni au seul ministère de l'Éducation, ni au seul ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, la formation reliée à l'emploi. La Commission croit que, ces dernières années, la preuve a été faite de l'impossibilité de partager entre les deux ministères les fonctions afférentes à ce dossier. Elle pense donc qu'il faut, pour assurer à la fois le leadership du Québec en ce dossier et son développement harmonieux dans une perspective socio-économique, remettre à un **maître d'oeuvre unique**, qui ne soit ni l'un ni l'autre ministère, la conception et la gestion de la formation reliée à l'emploi ;

b) l'importance d'assurer, étant donné la multiplicité des intervenants gouvernementaux dans le domaine de l'éducation des adultes, la coordination centrale des différents intervenants, sans toutefois tout confier au maître d'oeuvre unique ;

c) l'importance d'établir, dans une perspective d'éducation permanente, un lien entre le maître d'oeuvre unique de la formation des adultes et le ministère responsable de l'éducation des jeunes;

d) l'importance de faire en sorte que le maître d'oeuvre unique puisse faire de l'éducation des adultes un outil de développement du potentiel humain du Québec, c'est-à-dire remplir une tâche à la fois économique, culturelle et sociale;

e) l'importance de favoriser la participation réelle des adultes à la gestion de l'éducation des adultes;

f) l'urgence de mettre en oeuvre la décentralisation de l'éducation des adultes, ce qui exigera un processus de quelques années avant que l'implantation en soit terminée;

349. Que le Gouvernement, à la suite du dépôt du rapport, nomme un ministre responsable de l'Éducation des adultes chargé de la mise en oeuvre de la Politique et dont l'unique mandat serait le suivant:

a) élaborer la loi-cadre au cours de la première année de son mandat et apporter les modifications nécessaires aux lois reliées à ce secteur;

b) fusionner la D.G.É.A. et la D.F.P., et gérer les opérations et les ressources dévolues aux deux directions et aux instances qu'elles régissent;

c) mettre en place des projets prioritaires proposés dans la présente Politique: alphabétisation, formation de base, Centre de formation à distance;

d) implanter la structure régionale décentralisée, en l'expérimentant dans quelques régions pilotes à l'intérieur des trois ans;

e) « rapatrier » les programmes et les fonds fédéraux consacrés à la formation reliée à l'emploi;

f) mettre en place un Conseil consultatif de l'éducation des adultes composé des représentants du monde du travail, du monde scolaire et du monde de la vie associative, culturelle et sociale;

g) mettre en place un Comité ministériel de l'éducation permanente composé des différents ministères engagés dans l'éducation des adultes: ministères de l'Education, du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, des Affaires sociales, de l'Agriculture, des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche, des Affaires culturelles, etc.;

h) préparer la deuxième étape de la réforme, c'est-à-dire assurer la création de l'organisme permanent;

350. Qu'au terme des trois ans, soit mis en place un organisme permanent (office ou autre) assumant la coordination de l'édu-

cation des adultes, susceptible d'accomplir les mêmes fonctions en respectant les mêmes critères (autonomie, participation, gestion du budget, etc.).

351. Que cet organisme soit rattaché à un ministère d'État qui pourrait être, dans une perspective de développement du potentiel humain, un ministère du Développement des ressources humaines.

352. Que ce ministère d'État coordonne directement les ministères sectoriels dont la responsabilité est spécifique quant au développement des ressources humaines, soit l'Éducation, l'Immigration et l'organisme provincial de l'éducation des adultes, et que ces ministères soient membres d'un Comité ministériel de l'Éducation permanente.

353. Que les ministères qui sont intéressés directement ou indirectement à l'éducation des adultes soient aussi membres du comité ministériel : Travail, Main-d'oeuvre et Sécurité du revenu, Agriculture, Loisirs, Chasse et Pêche, Affaires culturelles, Affaires sociales, etc.

354. Que la composition du conseil d'administration de l'organisme central, office ou autre, soit la suivante :

a) les usagers, organisés et non organisés ;

b) les organismes scolaires d'éducation dispensant des activités de formation des adultes : commissions scolaires, cégeps, universités, etc. ;

c) les organismes non scolaires d'éducation : associations, entreprises privées, organismes volontaires d'éducation populaire ;

d) les réseaux culturels et de communication : bibliothèques, musées, media ;

e) les réseaux reliés aux loisirs : municipalités, etc. ;

f) les entreprises privées et publiques que concerne la formation reliée à l'emploi ;

g) les syndicats, à la fois comme fournisseurs de formation (syndicale ou autre) et comme représentants des travailleurs et des travailleuses participant à la formation ;

h) les groupes populaires : comités de citoyens, groupes de pression, etc. ;

i) les intervenants en matière d'éducation des adultes : formateurs ;

j) les coopératives, soit à titre d'employeurs, soit comme organismes d'éducation de leurs membres ou du public ;

k) les associations et corporations professionnelles ;

l) les experts en matière éducation des adultes;

m) un ou des représentants des centres régionaux, de même qu'un ou des membres de la direction de l'organisme central, office ou autre.

355. Que l'organisme central, office ou autre, assume les fonctions suivantes:

a) appliquer la loi-cadre;

b) définir les politiques opérationnelles du système d'éducation des adultes;

c) recueillir les besoins en matière d'éducation des adultes pour l'aménagement d'un plan national et l'identification de priorités;

d) garantir la création d'une banque d'activités communes alimentée et utilisée par les centres régionaux de concert avec les organismes et les institutions;

e) coordonner les activités de formation, dans le domaine l'éducation des adultes, des différents ministères, excepté celles de la Fonction publique;

f) assumer la responsabilité particulière de certaines activités de formation qui, par leur nature même, ne peuvent pas être régionalisées comme, par exemple, la formation à distance;

g) gérer le fonds d'éducation des adultes;

h) prendre les mesures nécessaires, au niveau central, relativement aux conventions collectives et aux relations de travail des intervenants en éducation des adultes;

i) assurer, par l'adoption et l'application de normes générales, la cohérence de l'organisation et du fonctionnement des différents centres régionaux d'éducation des adultes;

j) assurer la « certification » des activités de formation, dans le cas où celles-ci conduisent à des diplômes formels ou à des reconnaissances nationales;

k) s'assurer de la cohérence et de la bonne marche du ou des programmes de perfectionnement des formateurs;

l) procéder à l'évaluation continue du système d'éducation des adultes. Ce processus d'évaluation devra associer tous les intéressés;

m) enquêter et faire rapport au sujet des plaintes formelles qui seront acheminées par des individus ou par des groupes (fonction d'ombudsman);

n) voir au développement de la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes, en impliquant et supportant les centres régionaux, organismes et institutions;

o) coordonner les relations fédérales-provinciales en matière d'éducation des adultes;

p) participer aux opérations nécessaires au « rapatriement » des programmes et des fonds fédéraux en matière de formation professionnelle.

356. Que le Gouvernement du Québec exerce sa pleine juridiction en ce qui a trait à sa présence aux organismes internationaux spécialisés en éducation des adultes (UNESCO, O.C.D.E., O.I.T.,...), afin d'y faire entendre son point de vue, d'y apporter sa contribution et de s'enrichir de l'expérience des autres membres de ces organismes internationaux.

Chapitre 2
La gestion de l'éducation des adultes au palier régional

357. Que l'organisation de l'éducation des adultes, sur l'ensemble du territoire québécois, s'effectue dans une perspective de décentralisation réelle.

358. Que soient créées par loi des unités régionales de gestion de l'éducation des adultes appelées « centres régionaux d'éducation des adultes » (C.R.É.A.).

359. Que l'on utilise les délimitations territoriales d'une ou de plusieurs M.R.C. (Municipalité régionale de comté) ou des communautés urbaines et régionales pour constituer le territoire de chaque C.R.É.A.

360. Que, dans l'implantation des C.R.É.A., l'on fasse preuve d'une grande souplesse, de manière à permettre un large éventail de modalités organisationnelles (structures, normes, financement).

361. Que soient constitués, dans les régions, des comités temporaires d'implantation chargés de mettre sur pied les C.R.É.A. en bénéficiant de l'appui de l'organisme central.

362. Que soient tenus, à l'intérieur du processus d'implantation des C.R.É.A., des états généraux regroupant, le plus largement possible, tous les intéressés de l'éducation des adultes; que, par la suite, des états généraux périodiques aient lieu pour évaluer et orienter le développement de chaque C.R.É.A.

363. Que les centres régionaux accordent une priorité dans l'élaboration de leurs plans au développement du potentiel de

chaque région et contribuent de la sorte au développement de leur identité culturelle, sociale et économique ;

364. Que le conseil d'administration de chaque C.R.É.A. soit composé majoritairement des représentants issus du milieu et minoritairement des représentants d'organismes publics d'éducation des adultes.

365. A) Que soient créées des commissions des mondes du travail, de la vie associative, de la vie culturelle et sociale, chargées :

a) d'assurer la participation de ces milieux ;

b) de faire le lien avec les institutions publiques d'éducation ;

c) de conseiller le conseil d'administration de chaque C.R.É.A. ;

B) que les institutions éducatives dûment mandatées soient représentées au sein de chaque commission existante ;

C) que ces commissions soumettent leur rapport au conseil d'administration du C.R.É.A..

366. Que, suite aux états généraux, les commissions constituent l'assemblée générale et déterminent les règlements de régie interne.

367. Que les C.R.É.A. exercent les fonctions suivantes :

a) animer les structures régionales de participation dans le domaine de l'éducation des adultes ;

b) définir, identifier, analyser les besoins régionaux, tant qualitatifs que quantitatifs ;

c) inventorier les ressources éducatives et culturelles régionales ;

d) élaborer, en harmonisation avec les organismes participants, des plans de développement en éducation des adultes pour les populations visées ;

e) encourager et promouvoir la coopération en vue de coordonner les diverses instances éducatives agissant sur le terrain ;

f) voir au partage des responsabilités dans le domaine de l'éducation des adultes entre les divers partenaires dans la région ;

g) assurer une meilleure utilisation des ressources : équipements audiovisuels, locaux, personnels ;

h) transmettre à l'organisme central le plan d'intervention régionale pour fins de financement des organismes d'enseignement ;

i) informer les adultes des possibilités de formation et, à cette fin, organiser l'accueil, l'orientation, la dispensation d'équiva-

lences favorisant la mobilité interinstitutionnelle et interrégionale ;

j) informer les adultes de leurs droits en éducation et canaliser leurs plaintes à l'aide de moyens appropriés (ombudsman) ;

k) garantir la participation des adultes et des collectivités en éducation des adultes, au plan des programmes et des services, de la gestion des établissements et de la planification ;

l) recevoir les rapports des diverses commissions et les examiner en vue d'améliorer les services produits par le C.R.É.A.

m) recevoir les rapports des comités de formation en entreprise et des institutions d'enseignement ;

n) faire rapport à l'organisme central ;

o) assurer les liens fonctionnels avec l'organisme central et le C.F.D. ;

p) par des mécanismes appropriés, rendre public son rapport annuel.

368. Que le C.R.É.A. offre aux adultes des services d'accueil et de référence (S.A.R.) distincts de ceux des établissements éducatifs ; que les services d'accueil et de référence soient dispensés à cette fin dans des points de service répartis sur le territoire des C.R.É.A.

369. Que, tout en sauvegardant les ressources humaines requises pour les services de soutien à la formation et à l'autoformation dans les institutions, l'on mette substantiellement à contribution, pour implanter les S.A.R., les personnels des commissions de formation professionnelle, de même que les personnels affectés à ces tâches dans les commissions scolaires, les collèges et les universités.

370. Que, dans chaque C.R.É.A., un ombudsman reçoive et canalise les plaintes des usagers de l'éducation des adultes.

371. Que, dans la mise en oeuvre des projets du C.R.É.A., l'on favorise les prêts de personnel provenant des divers organismes du territoire du C.R.É.A.

372. Que le C.R.É.A. répartisse les mandats de formation des établissements d'enseignement de son territoire, de manière à éviter les dédoublements de ressources ou d'équipements et le chevauchement d'activités ou de services.

373. Que le C.R.É.A. contrôle les pratiques de promotion publicitaire des établissements d'enseignement de son territoire, de manière à accentuer sur le caractère informatif et à éliminer les incitations à la consommation.

374. Qu'il mette en place des services régionaux de diffusion des informations relatives à l'ensemble des programmes disponibles, y compris ceux du C.F.D.

375. Qu'il s'assure que les critères de sélection et d'admission des étudiants adultes s'appliquent selon des règles claires, publiques et non discrétionnaires, de façon rapide et indépendante des services de consultation.

376. Que le C.R.É.A. ait la responsabilité de définir les critères régionaux d'admissibilité à certains programmes.

377. Que les organismes oeuvrant dans des secteurs d'activités homogènes (agriculture, etc.) se regroupent au sein de comités sectoriels afin d'exercer une influence effective sur la détermination de leurs besoins prioritaires de formation et sur les réponses à apporter.

378. Que, à chaque année, le C.R.É.A. ait la responsabilité d'examiner les rapports produits par les institutions scolaires quant à l'accomplissement des missions des services à la collectivité et des services au monde du travail; de recommander les modifications jugées nécessaires; de suggérer la concertation utile et souhaitable; et de transmettre à l'organisme central le rapport sur les réalisations de chaque région quant à l'accomplissement de ces missions.

Chapitre 3
Le financement de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente

Le financement des individus

379. Qu'un système de prêts et de bourses pour les adultes québécois sans emploi, désireux de compléter leur formation, soit mis sur pied (incluant les adultes bénéficiant d'un congé sans solde de leur employeur).

380. Que ce système s'applique à la fois à la formation « académique » et à la formation « par projet », réalisées à plein temps, à mi-temps ou à temps partiel.

381. Que ce système s'applique prioritairement à la formation de base et qu'en conséquence son enveloppe budgétaire soit répartie entre les diverses catégories d'adultes, selon leur niveau de scolarité et leur revenu.

382. Qu'on élargisse les possibilités offertes aux adultes par ce système, en assurant aux adultes, qui bénéficient de prestations d'aide financière administrées par l'État, l'accès à des programmes de formation; que, dans les cas où les critères d'aide l'autorisent, le système de prêts et de bourses complète les prestations reçues dans le cadre de ces différents programmes, de façon à ce que:

a) dans le cas du programme de l'assurance-chômage, un adulte chômeur puisse décider de consacrer une période de temps à sa formation sans perdre le droit à ses prestations pour autant que cette période n'excède pas un an en période continue ou discontinue; que dans le cas d'un adulte en chômage, suite à une démission, l'on prévoie un remboursement partiel des prestations touchées en période de formation;

b) dans le cadre du programme d'aide sociale, un adulte puisse décider d'entreprendre un programme de formation sans perdre le droit à ses prestations « régulières » et spéciales;

c) dans le cadre du programme de compensation, suite à un accident de travail ou une maladie professionnelle, un adulte accidenté puisse poursuivre sa formation, y compris à des fins de réinsertion sur le marché du travail, sans perdre son allocation; que la période d'allocation puisse être prolongée d'au plus 10%, en cas de besoin, pour lui permettre de compléter son projet de formation;

d) dans le cadre du programme de supplément au revenu de travail, un adulte prestataire de ce régime puisse décider d'entreprendre un projet de formation, en interrompant son travail sans perdre le supplément qu'il recevait.

383. Que l'enveloppe financière disponible de prêts et de bourses soit significative:

a) qu'elle inclue:
○ la somme versée par le système actuel de prêts et de bourses aux étudiants dits « indépendants »;
○ la somme actuellement versée en allocation aux participants québécois du programme de formation de la main-d'oeuvre canadienne;

b) qu'au niveau universitaire, les frais de scolarité soient haussés et établis de façon différenciée, selon les programmes; et que les sommes en découlant soient affectées exclusivement au système de prêts et de bourses pour adultes; que cette mesure permette un transfert d'au moins 25 $ millions vers le système de prêts et de bourses, dès la première année.

384. Que les dépenses payées par l'adulte aux fins d'éducation soient déductibles de l'impôt à payer (incluant l'ouverture au crédit d'impôt négatif), dans une proportion à déterminer,

laquelle n'entraînera pas de perte de revenus pour l'État par rapport à la méthode actuelle.

385. Qu'au bénéfice des besoins de formation plus aigus ou plus urgents, les groupes d'adultes qui en ont les moyens contribuent au financement des activités de formation relatives à l'exercice d'un sport, d'un passe-temps, d'un « hobby ».

Le financement de certains programmes prioritaires

386. Que l'on affecte annuellement une somme de 8 $ millions à la campagne d'alphabétisation et ce, pendant cinq ans, en l'indexant si nécessaire.

387. Que des subventions triennales, à enveloppe globale non transférable à d'autres programmes, soient allouées aux organismes volontaires et bénévoles et aux institutions scolaires engagées dans la campagne d'alphabétisation; que les versements soient faits à temps, assurent les infrastructures minimales et la continuité, et qu'un pourcentage précis des fonds pour les services éducatifs directs soit fixé pour éviter l'enflure des structures et de l'encadrement.

388. Que les ressources consacrées aux programmes de l'appui financier aux organismes d'éducation populaire tiennent compte de l'action significative qu'ils peuvent jouer à l'intérieur de la mission prioritaire de formation de base.

389. Que les comités de formation dans les entreprises considèrent le rôle déterminant qu'ils sont appelés à jouer pour faciliter la réalisation des objectifs de la mission de formation de base, vu qu'il est de leur responsabilité d'accorder des libérations de temps de travail avec salaire.

Le monde du travail

390. Que toute entreprise soit tenue par la loi de consacrer à la formation de son personnel un pourcentage égal à 1,5% de sa masse salariale globale. Que les entreprises de moins de 100 employé(e)s versent un pourcentage de 1% appelé progressivement à atteindre 1,5%. Qu'au terme d'une période de cinq ans, le pourcentage fixé puisse être ajusté à la hausse après des études d'impact sur les entreprises.

391. Que, pour les fins de calcul du budget dont disposerait le comité de formation, soit considéré comme revenu, le pourcentage égal à 1,5% de la masse salariale et toute subvention de formation versée à l'entreprise. Que les dépenses admissibles pour des fins de formation comprennent tous les frais directs encourus par l'entreprise pour les activités approuvées par le

comité de formation, en incluant la formation en cours d'emploi, le temps libéré, les frais de remplacement et le personnel principalement affecté à ces activités de formation.

392. Que le montant ainsi rendu disponible annuellement, sous peine de pénalité fiscale, puisse être cumulé sur une période maximale de deux ans et conservé à la disposition du comité de formation. Au-delà de ce délai, que le solde soit versé au comité sectoriel de son choix ou au fonds national d'éducation des adultes.

393. Que le ou les comités de formation utilise(nt), de façon proportionnelle, le montant rendu disponible pour de la formation, entre le personnel cadre et les autres employé(e)s, selon leur nombre.

394. Que l'organisme central, afin d'encourager les comités de formation à privilégier des types de formation comme la formation de base ou la formation en regard de la pénurie de main-d'oeuvre qualifiée, puisse recourir à divers stimulants fiscaux ou à des mesures incitatives.

395. Que, s'il s'agit d'alphabétisation, le comité de formation procède au remboursement complet du salaire et des avantages sociaux de l'employé(e).

396. Que, s'il s'agit d'une formation de base autre que l'alphabétisation, le comité de formation procède au remboursement du salaire et des avantages sociaux de l'employé(e) visé(e) en partie seulement, (par exemple 85%), favorisant ainsi une contribution personnelle de la part de l'employé(e).

Le monde de la vie associative

397. Que le programme de financement des organismes d'éducation populaire autonome comporte trois volets :

a) une aide financière aux activités d'éducation populaire autonome des organismes qui se consacrent prioritairement à des programmes éducatifs en milieu populaire ou qui développent des actions éducatives à l'occasion d'initiatives collectives ou de projets de développement communautaire ou coopératif ;

b) une aide financière aux activités d'éducation populaire effectuées par les centrales syndicales auprès de leurs membres ;

c) À la majorité des voix,
que le Gouvernement du Québec examine la possibilité de créer un troisième volet qui soit défini de la façon suivante : que les organismes d'éducation populaire puissent, après entente avec le comité consultatif national, consacrer une partie des fonds

alloués à ce programme par le Gouvernement à des organismes de soutien, sorte de carrefour et de lieu de ressourcement des intervenants, pour les aider pédagogiquement à concevoir, élaborer, réaliser et évaluer leurs programmes.

Divergence d'opinion de madame Francine C. McKenzie et de monsieur Clairmont Perreault

Nous nous rallions à nos collègues en ce qui a trait au volet décrit en b), dans la mesure où il s'agit de financer les activités d'éducation populaire dispensées par les centrales syndicales auprès de leurs membres.

Il nous semble toutefois que les organisations syndicales devraient financer elles-mêmes l'éducation à la chose syndicale, ne serait-ce que par souci d'autonomie.

Il n'est pas écarté, par ailleurs, que d'autres organismes volontaires d'éducation populaire ne sacrifient pas, à long terme, une partie de leur authenticité en recourant systématiquement au financement public.

Divergence d'opinion de madame Francine C. McKenzie

La création d'un troisième volet tel que décrit en c) comporte, à mon avis, le danger d'un développement pléthorique d'organismes dits « de soutien », alors que cette fonction devrait être assumée par les établissements éducatifs conviés, dans le cadre de la présente politique d'ensemble, à se transformer en conséquence.

398. Qu'un pourcentage de 5% du budget consacré directement à l'organisme central de l'éducation des adultes soit obligatoirement affecté à ce programme. (Le budget de l'organisme central est actuellement estimé à 250 $ millions, ce qui réserverait un minimum de 12,5 $ millions aux organismes d'éducation populaire).

399. Que les services administratifs compétents, sur la base des critères d'admissibilité établis par le comité consultatif national, attribuent à chaque organisme le soutien financier adéquat, en tenant compte des règles suivantes:

a) que les procédures de demande, les modes de paiement, les critères de partage soient rendus publics à l'avance et simplifiés;

b) qu'il soit possible de présenter une prévision des activités sur une période pouvant s'étendre sur trois ans;

c) que toute demande soit accompagnée d'un calendrier des réalisations;

d) que les subventions soient versées au début des cycles d'activités prévues;

c) que les allocations puissent s'étendre sur plus d'un an, particulièrement dans le but de maintenir en place une infrastructure minimale.

400. Que les groupes ainsi financés soient tenus de présenter, à la fin de l'exercice financier, la reddition de comptes qu'on est en droit d'exiger d'eux. Que les principaux éléments de cette reddition de comptes puissent être préparés en collaboration avec le comité consultatif national.

401. Que ces modalités de financement s'appliquent à la partie dite « éducative » de la programmation des media communautaires.

Les interventions des ministères et des organismes publics, parapublics et de la mission sociale, économique et culturelle

402. Que les ministères et les organismes gouvernementaux développent, dans le cadre de leur responsabilité, les interventions éducatives auprès des adultes dans une perspective d'action préventive favorisant l'autonomie des adultes et la réduction des coûts sociaux inévitablement liés à une action curative; que les secteurs de la santé, des affaires sociales, de la protection du consommateur, de l'environnement et de la justice soient conviés à ce développement, de façon plus particulière.

403. Que, dans le cadre du rapatriement des divers programmes fédéraux de la formation des adultes, tous les programmes et les budgets de formation linguistique destinés aux immigrants soient transférés et harmonisés en fonction des besoins de francisation et d'intégration à la société québécoise.

Les interventions des institutions publiques d'enseignement

404. Que les institutions d'enseignement, à tous les niveaux, allègent leur fonction administrative au profit des services aux usagers.

405. Que les institutions d'enseignement (universités, cégeps et commissions scolaires (pour la partie de leur budget consacrée au niveau secondaire)) soient tenues, par loi ou règlement, de consacrer une enveloppe minimale de 2% de leur budget de fonctionnement à l'accomplissement de la mission des services à la collectivité.

406. Que les frais d'entretien, de chauffage, d'électricité et de gardiennage, occasionnés par l'utilisation supplémentaire des établissements à des fins d'éducation des adultes, de loisirs et

des autres prêts d'équipement et de locaux à des organismes sans but lucratif, soient directement financés à même le budget régulier de l'institution, selon des normes d'allocation proportionnelle au taux supplémentaire d'utilisation, tenant compte de l'aspect régressif des économies d'échelle.

407. Que les coûts afférents à la mission des services au monde du travail fassent l'objet d'ententes entre l'institution et le comité de formation dans l'entreprise, et que celles-ci puissent prendre la forme d'échanges de services (par exemple, les stages d'enseignants dans l'industrie...).

408. Que les ressources humaines et financières dégagées de la mission d'éducation des jeunes, suite à la réduction de leur nombre dans le système scolaire, soient transférées à la mission d'éducation des adultes, sans remplacer les ressources humaines déjà en place dans le secteur de l'éducation des adultes.

409. Que les modalités de financement des institutions tiennent compte des déplacements des coûts entraînés par le développement de la formation « par projet ».

La coordination et la décentralisation de l'éducation des adultes

410. Que l'on procède à l'analyse détaillée des programmes actuellement offerts aux adultes afin d'éliminer ceux qui sont non pertinents et de réduire ceux qui se chevauchent.

411. Que les organismes régionaux favorisent, à l'occasion, a) le regroupement sous une seule structure, de la gestion de l'éducation des adultes de plus d'un territoire institutionnel, et b) les protocoles d'entente relatifs à l'utilisation des ressources entre les institutions d'un même niveau ou de niveaux différents.

412. Que les enveloppes budgétaires de l'éducation des adultes, au sein des institutions secondaires et collégiales, s'établissent selon les paramètres suivants:

a) financement de l'infrastructure administrative sur la base d'une allocation proportionnelle au volume des activités et régressive en économie d'échelle;

b) financement des activités éducatives selon le financement par formule;

c) financement du soutien à la formation et à l'autoformation sur la base des services à rendre;

d) financement du développement pédagogique et du perfectionnement pédagogique selon le volume d'activités et sur la base des projets à réaliser.

e) financement ad hoc des investissements requis par les activités éducatives à réaliser en complément aux disponibilités physiques existantes (mobilier, outillage,...).

413. Que le financement des institutions soit contrôlé par le C.R.É.A., pour en assurer la coordination, et que l'organisme central verse, à cette fin, l'enveloppe globale à chaque institution, sur la recommandation du C.R.É.A.

414. Que le C.R.É.A. s'assure de la concordance entre les plans d'intervention des institutions et les besoins de la région et qu'il veille à ce qu'il n'y ait pas de dédoublement entre les institutions.

415. Que le plan régional transmis à l'organisme central puisse contenir une enveloppe ouverte permettant de réaliser les activités non prévues initialement, qui soit versée aux organismes désignés par le C.R.É.A., en temps et lieu.

416. Que l'organisme central inclue au plan régional, si tel est le cas, une enveloppe supplémentaire en fonction d'un besoin identifié au plan national et qu'il la verse à l'organisme désigné par le C.R.É.A.

417. Que l'organisme central se dote d'un système de contrôle des clientèles qui permette au C.R.É.A. le contrôle « a posteriori » de l'utilisation des enveloppes versées aux institutions et la collecte des statistiques essentielles à la planification.

418. Que le mode actuel de financement des universités soit remplacé par celui du financement par formule.

419. Que la D.I.G.E.S. consulte l'organisme central sur toute question relative aux adultes fréquentant l'université.

420. Que les universités soumettent annuellement à l'organisme central un rapport démontrant que les sommes que la D.I.G.E.S. leur a allouées en fonction des adultes inscrits à leurs activités ont bel et bien été utilisées pour dispenser des services à ceux-ci.

421. Qu'un service d'accueil des adultes soit obligatoirement mis sur pied dans les universités et qu'elles consacrent un budget à cette fin.

422. Que la formation à distance (dont on sait que le coût unitaire des activités décroît avec l'augmentation du nombre d'étudiants) soit conçue pour être offerte à un grand nombre d'étudiants (plusieurs centaines ou quelques milliers par an pour chaque cours ou activité); que ces coûts soient inférieurs aux coûts de la formation en institution; qu'elle fonctionne en

synergie avec les ressources existantes (professeurs, éducateurs d'adultes, documentation écrite ou audiovisuelle, équipements scolaires et industriels, équipements culturels collectifs, media, etc.).

423. Que le Centre de formation à distance dispose d'un budget initial de 15 $ millions et que, sur la base des disponibilités de l'organisme central, son budget augmente de façon à respecter la demande de développement identifiée.

424. Que le C.F.D. soit subventionné par l'organisme central de l'éducation des adultes à qui il rend des comptes.

425. Que le C.R.É.A. bénéficie d'un budget lui assurant une infrastructure administrative légère lui permettant d'assumer ses fonctions et son rôle de coordination; que ce budget prévoie une compensation financière (jetons de présence et frais de déplacement) pour les représentants des milieux y siégeant, et que des services minimaux de secrétariat leur soient assurés.

426. Qu'on lui assure une enveloppe globale non transférable pour assumer son mandat de S.A.R.

427. Que les personnels nécessaires pour ces fonctions soient recrutés parmi les personnes assumant actuellement des fonctions semblables aux paliers central, régional et local.

428. Que l'organisme central dispose, dès le départ, d'une enveloppe financière globale regroupant celles:

a) de la D.G.É.A.;
b) de la D.I.G.E.C. consacrée aux adultes;
c) de la D.C.C.;
d) de la Télé-université;
e) de la D.F.P.;
f) des C.F.P.;
g) des allocations aux participants du P.F.M.C.;
h) du P.F.I.M.C. et du F.M.P.M.S.;
i) du programme fédéral d'éducation syndicale.

429. Que l'on assure à l'organisme central de l'éducation des adultes les moyens de coordonner les programmes d'intervention éducative des divers ministères et des organismes gouvernementaux (par exemple, en lui fournissant entre autres, leurs budgets « pro forma » affectés à l'éducation), afin d'assurer une utilisation maximale des ressources de l'État dans le domaine de l'éducation des adultes; qu'en ce sens, ces programmes fassent l'objet d'avis de la part de l'organisme central, avant leur mise en oeuvre.

430. Que l'enveloppe de l'organisme central s'accroisse à même les nouvelles ressources dégagées suite aux modifications, aux transferts et à la rationalisation proposés dans cette Politique.

Appendices

Appendice « A »

Renseignements généraux

1. Quelques données sur la Commission

2. Accès aux archives et aux autres ressources documentaires de la Commission

1. Quelques données sur la Commission

Durée :

La Commission a duré deux ans (du 23 janvier 1980 au 28 février 1982).

Budget :

La Commission disposait au départ de 2,5 $ millions de dollars. Par la suite, le Gouvernement, en prolongeant son mandat, lui octroyait le 25 février 1981 une somme supplémentaire de 500,000 $.

Personnel :

Plus de deux cents personnes ont été engagées pour les divers travaux. En termes de journées de travail, ces effectifs représentent pour toute la durée de la Commission, l'équivalent de 51 personnes à plein temps.

Séances de la Commission :

Les membres de la Commission ont été convoqués à 86 assemblées régulières. Si l'on ajoute à ceci, les séances spéciales (journées régionales, audiences publiques, colloque...), on obtient un total de 194 jours de travail, soit une moyenne de 9 jours par mois. Ceci ne tient pas compte du temps requis pour la recherche personnelle, la lecture individuelle, la rédaction de textes divers, les comités ad hoc...

Mémoires et audiences publiques :

Nombre de mémoires reçus à la Commission : 276
Nombre de groupes ou personnes entendus en audiences publiques après le dépôt de leur mémoire : 244

Journées régionales de consultation :

Nombre de documents déposés devant la Commission : 369
Nombre de participants aux journées régionales : 5 259

Colloque :

Nombre de participants : 411

Nombre de textes soumis à la Commission en réaction au document d'« Hypothèses de solutions » : 104

Rencontres avec les membres du Comité ministériel chargé de la Commission :

Le Comité était formé des ministres suivants :

- le ministre d'État au développement culturel et scientifique (président du Comité)
- le ministre d'État au développement social
- la ministre d'État à la condition féminine
- le ministre de l'Éducation
- le ministre du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.
- Première rencontre : 10 juin 1980 (Québec)
- Deuxième rencontre : 30 juin 1981 (Québec)
- Troisième rencontre : 19 janvier 1982 (Québec)
- Quatrième rencontre : 22 février 1982 (Montréal)

De plus, quelques rencontres ont eu lieu avec le président du Comité.

Rencontre avec des ministères et organismes divers :

- Le Secrétariat à la condition féminine
- Le ministère de l'Éducation (B.S.M)
- La Direction générale de l'éducation des adultes
- Le Service général des moyens d'enseignement
- Le ministère de la Fonction publique
- Le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu
- L'Association provinciale des commissions de formation professionnelle
- Le Conseil des collèges
- Le Conseil des universités
- L'Institut canadien d'éducation des adultes
- L'Office de la construction du Québec

2. Accès aux archives et aux autres ressources documentaires de la Commission

Archives

Tous les documents (écrits, bandes sonores ou magnétoscopiques) produits par ou pour la Commission, constituent les archives de la Commission. Ils sont tous publics et ont été remis dès la fin de la Commission aux **Archives nationales du Québec**.

Un index informatisé de tous ces documents existe et en facilite la consultation.

On peut consulter les archives de la Commission en s'adressant aux Archives nationales du Québec :

Pavillon Caseault
1, rue du Séminaire
Cité universitaire
Sainte-Foy (Québec)
Tél. : (418) 643-1322

Imprimés divers

La Commission a fait l'acquisition d'imprimés ou de textes divers au cours de ses travaux. En vertu d'une entente contractuelle, ces textes de même que des copies des mémoires adressés à la Commission ont été remis à C.A.D.R.E. pour son centre de documentation, accessible au public. Pour les consulter, prière de s'adresser au :

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)
1940, boul. Henri-Bourassa est
Montréal
H2B 1S2

Tél. : (514) 381-8891

Mémoires

La Commission a aussi fait don à l'I.C.E.A. d'une série complète des mémoires qui lui ont été adressés dans le cadre de ses travaux. Pour les consulter, on peut s'adresser à :

L'Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.)
506 rue Sainte-Catherine est, 8e étage,
Montréal (Québec)

Tél. : (514) 842-2766

Recherche

La Commission a effectué deux sondages au cours de ses recherches, en collaboration avec :

1. Le Centre de recherches sur l'opinion publique inc. (C.R.O.P.) : Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives.
2. Le Centre de sondage de l'Université de Montréal : Sondage sur les pratiques de formation en entreprise.

Les chercheurs désirant accéder aux données pourront communiquer avec :

Le Centre de sondage, Université de Montréal
5858, chemin de la Côte-des-Neiges
Bureau 600
Montréal (Québec)
H3C 3J7

a/s : du responsable de la banque de données.

Tél. : (514) 343-7596

Bibliothèques publiques

Dans le but de permettre un plus grand accès à ses productions, la Commission a fait don à la plupart des bibliothèques publiques ou scolaires (collèges, universités) des documents suivants :

- « Rapport des journées régionales » (vingt cahiers)
- « L'éducation des adultes au Québec : Hypothèses de solutions », C.E.F.A., avril 1981, 389 pages.

Appendice « B »

Liste des sigles apparaissant dans le rapport

A.A.N.B. : Acte de l'Amérique du Nord britannique

A.B.E. : Adult Basic Education

A.C. : Arrêté en conseil (gouvernement du Québec)

A.C.D.E.A.U.L.F. : Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française

A.C.E.F. : Association coopérative d'économie familiale

A.C.Q. : Association des collèges du Québec

A.F.A.Q. : Association des formateurs d'adultes du Québec

A.F.E.A.S. : Association féminine d'éducation et d'action sociale

A.Q.F.P. : Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail

A.R.C.Q. : Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec

A.S.T.D. : American Society for Training and Development

A.U.P.E.L.F. : Association des universités partiellement ou entièrement de langue française

B.A.C. : Bureau d'assurance-chômage

B.A.E.Q. : Bureau de l'aménagement de l'Est du Québec

B.C.P. : Bibliothèque centrale de prêts

B.I.T. : Bureau international du travail

B.S.Q. : Bureau de la statistique du Québec

C.A.D.R.E. : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

C.A.E.L. : Cooperative Assessment of Experiential Learning

C.A.F.É. : Cours autodidactique de français écrit

C.A.M.A.Q. : Committee for Aerospace Manpower Assessment in Quebec

C.C.R. : Comité consultatif régional

C.E.C. : Centre d'emploi du Canada

C.E.C.M. : Commission des écoles catholiques de Montréal

C.E.F.A. : Commission d'étude sur la formation des adultes

C.E.G.E.P. : Collège d'enseignement général et professionnel

C.E.I.C. : Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada

C.E.Q. : Centrale de l'enseignement du Québec

C.E.U. : Commission d'étude sur les universités ou Continuing Education Unit

C.F.D. : Centre de formation à distance

C.F.P. : Commission de formation professionnelle (M.T.M.O.) ou Centre de formation professionnelle (M.T.M.O.) ou Centre de formation populaire ou Commission de la fonction publique du Canada

C.G.E. : Confédération générale des cadres

C.I.M. : Centre inter-culturel Monchanin

C.I.R.F. : Centre d'information et de référence pour femmes

C.I.R.P. : Comité interministériel de régie pédagogique (de la main-d'oeuvre)

C.I.S.O. : Carrefour international de solidarité ouvrière

C.L.É.A. : Centre local d'éducation des adultes

C.L.E.P. : Comité local d'éducation populaire ou College Level Examination Program

C.L.S.C. : Centre local de services communautaires

C.M.C. : Centre de main-d'oeuvre du Canada

C.M.P.D.C. : Comité ministériel permanent du développement culturel

C.M.Q. : Centre de main-d'oeuvre du Québec

C.O.F.I. : Centre d'orientation et de formation des immigrants

C.O.R.L.Q. : Conférence des organismes régionaux de loisir du Québec

C.P.D.Q. : Conseil de planification et de développement du Québec

C.R.D. : Conseil régional de développement

C.R.É.A. : Centre régional d'éducation des adultes ou Comité régional d'éducation des adultes

C.R.E.P.U.Q. : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

C.R.L. : Conseil régional des loisirs

C.R.O.P. : Centre de recherches sur l'opinion publique inc.

C.R.S.M.T. : Centre de recherche et de statistiques du marché du travail

C.R.T.C. : Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes

C.S. : Commission scolaire

C.S.D. : Centrale des syndicats démocratiques

C.S.E. : Conseil supérieur de l'éducation

C.S.F. : Conseil du statut de la femme

C.S.L.T. : Commission scolaire du Lac-Témiscamingue

C.S.N. : Confédération des syndicats nationaux

C.S.R. : Centre de services régionaux (M.E.Q.) ou Commission scolaire régionale

C.T.C. : Congrès du travail du Canada

C.T.C.C. : Confédération des travailleurs catholiques du Canada

D.C.C. : Direction des cours par correspondace (M.E.Q.) — autrefois connue par le sigle S.C.C.

D.E.C. : Diplôme d'études collégiales

D.E.S. : Diplôme d'études secondaires

D.F.P. : Direction de la formation professionnelle (M.T.M.O.S.R.)

D.G.D.P. : Direction générale du développement pédagogique (M.E.Q.)

D.G.E.A. : Direction générale de l'éducation aux adultes (M.E.Q.)

D.G.E.C. ou **D.I.G.E.C.** : Direction générale de l'enseignement collégial (M.E.Q.) (M.E.Q.)

D.G.E.S. ou **D.I.G.E.S.** : Direction générale de l'enseignement supérieur (M.E.Q.) ou Direction générale des études secondaires (M.E.Q.)

D.G.E.P. : Direction générale de l'éducation permanente (avant la D.G.E.A.)

D.G.M. : Direction générale de la main-d'oeuvre

D.I.P. : Département de l'Instruction publique

D.S.C. : Département de santé communautaire

E.N.A.P. : École nationale d'administration publique

E.T.C. : (Étudiants) équivalents temps complet

F.A.F. : Fonds d'assurance-formation

F.A.P.U.Q. : Fédération des associations de professeurs des universités du Québec

F.C.A.C. : Formation de chercheurs et d'action concertée

F.E.P. : Faculté de l'éducation permanente (Université de Montréal)

F.F.Q. : Fédération des femmes du Québec

F.M.P.M.S. : Formation dans les métiers en pénurie de main-d'oeuvre spécialisée

FORADIR : Formation administrative des dirigeants (caisses populaires)

FORGES : Formation à la gestion (caisses populaires)

F.P.A. : Formation professionnelle des adultes

F.P.E. : Formation préparatoire à l'emploi (dans le cadre du P.F.M.C.)

F.T.Q. : Fédération des travailleurs du Québec

G.E.D.T.S. : General Educational Development Testing Service

G.T.X. : Groupe de travail X

H.C.J.L.S. : Haut-commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports

H.E.C. : Hautes études commerciales, (École des)

I.C.E.A. : Institut canadien d'éducation des adultes

I.L.G.W.V. : International Ladies Garment Workers Union

I.R.A.T. : Institut de recherche appliquée au travail

I.R.E.C.U.S. : Institut de recherche et d'enseignement pour les coopératives de l'Université de Sherbrooke

J.A.C. : Jeunesse agricole catholique

J.A.L. : Saint-Juste, Auclair, Le Jeune

J.O.C. : Jeunesse ouvrière catholique

M.A.C. : Ministère des Affaires culturelles (Québec) ou Mouvement action chômage

M.A.P.A.Q. : Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec

M.A.S. : Ministère des Affaires sociales du Québec

M.E.Q. : Ministère de l'Éducation du Québec

M.I.C. : Ministère de l'Insdustrie et du Commerce du Québec

M.I.Q. : Ministère de l'Immigration du Québec

M.L.C.P. : Ministère des Loisirs, de la Chasse et de la Pêche

M.R.C. : Municipalité régionale de comté

M.T.M.O.S.R. ou**M.T.M.O.** : Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (Québec)

R.O.N.L.Q. : Regroupement des organismes nationaux de loisirs du Québec

N.S.P.I. : National Society for Performance and Instruction

O.C.D.E. : Organisation de coopération et développement économiques

O.C.Q. : Office de la construction du Québec

O.I.I.Q. : Ordre des infirmières et infirmiers du Québec

O.I.T. : Organisation internationale du travail

O.J.Q. : Orchestre des jeunes du Québec

O.N.F. : Office national du film

O.P.D.Q. : Office de planification et de développement du Québec

O.P.H.Q. : Office des personnes handicapées du Québec

O.R.T.Q. : Office de radio-télévision du Québec

O.S.M. : Orchestre symphonique de Montréal

O.S.Q. : Orchestre symphonique de Québec

O.T.J. : Oeuvre des terrains de jeux

O.V.E.P. : Organisme volontaire d'éducation populaire

P.A.M.E.C. : Programme d'aide aux médias communautaires

P.F.I.M.C. : Programme de formation en industrie de la main-d'oeuvre du Canada (C.E.I.C.) ou Plan de formation en institutions de la main-d'oeuvre du Canada (C.E.I.C.)

P.F.M.C. : Programme ou plan de formation de la main-d'oeuvre du Canada

P.F.M.Q. : Programme de formation de la main-d'oeuvre du Québec

P.I.L. : Programme d'initiative locale

P.M.E. : Petite et moyenne entreprise

P.P.M.E.P. : Programme de perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel

P.P.O. : Programme par objectif

Q.A.A.L. : Québec Association for Adult Learning

R.E.P.O. : Responsables de l'éducation populaire (recherche)

R.O.C.C.Q.: Regroupement des organismes communautaires de communication du Québec

R.O.V.E.P.: Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire

R.R.M.E.Q.: Répondant régional du ministère de l'Éducation du Québec

R.T.C.: Régulier à temps complet

S.A.G.M.A.I.: Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et Inuit

S.A.R.: Service d'accueil et de référence

S.C.C.: Service des cours par correspondance (M.E.Q.): voir D.C.C.

S.C.F.: Secrétariat à la condition féminine

S.E.A.: Service de l'éducation des adultes

S.E.A.P.A.C.: Service d'éducation, d'aide personnelle et d'animation communautaire

S.F.P.Q.: Syndicat des fonctionnaires de la province de Québec

S.G.M.E.: Service général des moyens d'enseignement

S.P.A.T.: Service de perfectionnement et d'assistance technique

S.P.E.Q.: Syndicat des professeurs de l'État du Québec

S.P.G.Q.: Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec

S.U.C.O.: Service universitaire canadien d'outre-mer

T.É.L.U.Q.: Télé-université du Québec

T.É.V.E.C.: Télévision éducative

T.R.É.A.Q.: Table des responsables des services de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec

U.C.C.: Union catholique des cultivateurs

U.G.E.Q.: Union générale des étudiants du Québec

U.P.A.: Union des producteurs agricoles du Québec

U.Q.: Université du Québec

U.Q.A.C.: Université du Québec à Chicoutimi

U.Q.A.M.: Université du Québec à Montréal

U.Q.T.R.: Université du Québec à Trois-Rivières

Y.M.C.A.: Young Men's Christian Association

Y.W.C.A.: Young Women's Christian Association

Appendice « C »

Mandat de la Commission

Ce texte est extrait du mémoire présenté au Conseil des ministres du gouvernement du Québec suggérant la création de la Commission.

1. État de la question

1.1 Dans son message inaugural du 6 mars 1979, au chapitre consacré à l'Éducation, le Premier ministre énonçait ce qui suit :

Il restera à mettre de l'ordre dans le vaste secteur de l'éducation permanente où l'on doit s'efforcer d'établir une meilleur correspondance entre la formation professionnelle et l'évolution du marché du travail. D'importantes ressources humaines et financières sont présentement engagées dans ce domaine, mais dans un vaste fouillis aussi bien institutionnel que fédéral-provincial. Il est donc devenu urgent que le Gouvernement détermine plus clairement ses politiques et il compte mettre à la tâche des équipes de travail intersectorielles dès cette année.

1.2 C'est dans le prolongement de cet engagement gouvernemental que les ministres d'État au développement culturel et au développement social élaborèrent, en collaboration avec les ministres du Travail et de la Main-d'oeuvre et de l'Éducation, les termes d'un mandat d'étude sur l'éducation des adultes. L'importance de la dimension économique dans ce dossier déjà largement multi-disciplinaire amena le ministre d'État au développement économique à se joindre à ses collègues. C'est ainsi que les ministres d'État au développement culturel et au développement social présentèrent, en juillet dernier, au Comité des priorités un projet de mandat et de structure de fonctionnement qui avait fait l'objet d'un accord majoritaire préalable parmi les ministres concernés.

1.3 À l'occasion du Sommet de Montebello tenu les 14, 15 et 16 mars 1979, le Gouvernement et ses partenaires se sont préoccupés tout particulièrement du problème de la formation professionnelle. À la suite de cet échange de vues, le Gouvernement s'est engagé à repenser l'organisation actuelle du système québécois de formation professionnelle à revaloriser ce secteur, à rechercher les opinions et avis des milieux du travail et à élaborer une politique qui tiendrait mieux compte des ressources, des besoins et des divers impératifs du développement social, économique et culturel du Québec.

1.4 Le 22 août 1979, monsieur Robert Routhier de l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF) faisait parvenir à messieurs Laurin et Jacques-Yvan Morin copie d'une lettre qu'il avait adressée au Premier ministre. Voici quelques extraits des cette lettre :

Bientôt six mois se sont écoulés depuis le discours inaugural et cette politique (d'éducation des adultes) ne sera pas en chantier. Même si nous vous savons très occupé, nous vous demandons à nouveau d'intervenir auprès des ministres concernés afin que ce dossier soit traité de façon prioritaire. Son importance, rappelée par votre Parti à ses assises de juin, autant que les nombreux rapports produits en ce sens par votre Gouvernement nous incitent à requérir de votre part cette intervention dont nous apprécierons avoir écho.

1.5 Au chapitre XX du volume 2 de la politique québécoise du développement culturel intitulé : « Une relance de l'enseignement », deux objectifs d'ensemble étaient nettement identifiés :

- revenir à l'essentiel
- donner un nouvel essor à l'éducation permanente

Au cours des deux dernières années, un large effort de réflexion a été mené pour « revenir à l'essentiel » dans les secteurs de l'éducation élémentaire, secondaire, collégiale et universitaire. Il nous reste maintenant à entreprendre et à mener résolument cet autre effort de réflexion qui nous permettra d'atteindre notre deuxième objectif.

1.6 L'importance d'entreprendre une étude sur l'éducation des adultes repose fondamentalement sur un état de situation que l'on peut brosser à partir du début des années 60 et sur une analyse critique de cette situation.

2. Nécessité d'une étude et d'une politique

Devant l'expansion de l'éducation des adultes dans les secteurs de la formation professionnelle, socioculturelle et générale, l'état désordonné dans lesquels ils se trouvent, les ministres de l'Éducation et du Travail et de la Main-d'oeuvre ont, au cours de la dernière année, mis en chantier un certain nombre de dossiers qui exigent un ensemble de mesures à prendre à court terme. Cependant, l'absence d'une politique générale et l'invitation qui est faite au Gouvernement du Québec d'établir une telle politique, démontrent l'urgence de clarifier la situation d'ensemble et d'élaborer une politique

portant à la fois sur la formation professionnelle et l'éducation socioculturelle de même que sur l'harmonisation de ces deux volets dans une perspective d'éducation permanente. Tous les organismes responsables se tournent actuellement vers le Gouvernement pour le presser d'établir une politique d'ensemble et lui offrir leur collaboration à cet effet. Entre autres exemples, l'Institut canadien d'éducation des adultes qui regroupe des associations et des mouvements engagés à divers titres dans l'éducation des adultes, demandait, dans son mémoire à la Commission d'étude sur les universités, que celle-ci incite le gouvernement à mettre au point une politique d'ensemble de l'éducation des adultes.

3. Les termes du mandat

En prenant bien soin de ne pas retarder, dans le secteur de l'enseignement professionnel, les projets en cours au M.E.Q. et au M.T.M.O. afin de ne pas démobiliser les ressources humaines déjà à la tâche, le mandat d'une étude plus globale pourrait être défini de la manière suivante : élaborer, dans une perspective d'éducation permanente, une politique d'éducation des adultes couvrant deux grands volets, celui de la formation professionnelle requise pour répondre aux besoins de la main-d'oeuvre et celui de la formation socioculturelle répondant aux « appétits de connaître » et aux besoins du développement personnel des Québécois et des Québécoises.

Dans le cas de la formation professionnelle, il est particulièrement évident que les problèmes liés à la clientèle adulte et ceux liés à la clientèle plus jeune sont indissociables. Aussi, la Commission devra faire porter ses recherches sur l'ensemble des clientèles visées.

3.1 Dans un premier temps, il sera nécessaire de faire un inventaire de ces secteurs d'activités, qui porterait principalement sur les points suivants :

3.1.1 Reconnaître les diverses formes et modalités d'éducation offertes aux clientèles d'adultes dans les divers réseaux d'institutions (scolaires, sociales, de santé et autres), publiques et privées, ainsi qu'en dehors des réseaux d'institutions (notamment dans l'industrie et dans les organisations volontaires) ;

3.1.2 Analyser les problèmes d'éducation qui se posent à la population adulte du Québec ;

3.1.3 Cerner les problèmes qui se posent à la clientèle, aux enseignants, aux animateurs, aux administrateurs de ces réseaux d'éducation, aux responsables des services de main-d'oeuvre et aux employeurs ;

3.1.4 Déterminer le rôle joué jusqu'ici par le Gouvernement fédéral et par le Gouvernement du Québec, ses divers ministères et organismes.

3.2 À la lumière de cet inventaire et de ces analyses et pour les fins de la formation socioculturelle des adultes :

3.2.1 Définir les grands objectifs de la formation socioculturelle des adultes dans une perspective d'éducation permanente ;

3.2.2 Élaborer une politique de l'ensemble de ce type de formation applicable aux réseaux institutionnel, non institutionnel, public et privé ;

3.2.3 Préparer une politique de base concernant l'admission des adultes aux différentes catégories d'activités éducatives, la reconnaissance des connaissances appropriées, l'utilisation des différents media possibles ;

3.2.4 Proposer une politique de formation ou de préparation des enseignants, des administrateurs et des autres personnels requis par les réseaux ;

3.2.5 Proposer une politique et des modalités d'articulation et de coordination entre les organismes publics et les différentes initiatives privées ;

3.2.6 Élaborer des plans de financement à long terme, institutionnel et non institutionnel, public et privé.

3.3. À la lumière de cet inventaire et de ces analyses, et pour les fins de la formation professionnelle des adultes dans une perspective de changement social, de développement technologique du Québec et d'éducation permanente :

3.3.1 Identifier les besoins de formation ou de rajustement de formation de la main-d'oeuvre potentielle et active, en prenant en considération les aspirations des travailleurs et des travailleuses ainsi que les exigences du marché du travail ;

3.3.2 Établir une politique d'ensemble de la formation professionnelle institutionnelle et non institutionnelle, publique et privée, en tenant compte des trois principales étapes de la vie du travailleur et de la travailleuse soit : son entrée sur le marché du travail, sa mobilité en voie de carrière, son retrait progressif de la vie de travail ou son retour sur le marché extérieur du travail après un retrait temporaire ;

3.3.3 Proposer une politique de plus grande accessibilité à la formation professionnelle et de meilleure efficacité des services pédagogiques concernant, entre autres, l'admission des étudiants, l'établissement de régimes académiques appropriés, la reconnaissance des acquis, la certification professionnelle et les conditions d'admission à l'exercice de métiers ou professions ;

3.3.4 Proposer une politique de formation ou de préparation des enseignants, animateurs et moniteurs ou compagnons ;

3.3.5 Dans la perspective d'un rapatriement des programmes fédéraux, un plan de partage des responsabilités interministérielles, interinstitutions et interorganismes ;

3.3.6 Proposer une politique et des modalités d'articulation et de coordination entre les entreprises publiques et privées, d'une part, et les milieux éducatifs voués à la formation professionnelle, d'autre part ;

3.3.7 Identifier les activités qui requièrent un plan particulier de financement à long terme.

Appendice « D »

Liste alphabétique des personnes ayant travaillé pour la Commission ou y ayant collaboré

A

ARCHAMBAULT, Guy, animateur d'atelier

B

BAINBRIDGE, Lise : agent de liaison
BARBOT-PRONOVOST, Françoise : réviseur de textes
BEAUCHAMP, Micheline : technicienne en administration
BEAUDOIN, Jean : agent de recherche
BERNIER, Jean-Claude : animateur d'atelier
BERTHIAUME, Monique : agent de recherche
BÉRUBÉ, Jacqueline : secrétaire
BLANCHETTE, Gilles : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)
BLOUIN, Raymond : agent de recherche
BOUCHER, Denise : technicienne en gestion documentaire
BOUCHER, Marie : opératrice (traitement de textes)
BOURGEOIS, Esther : agent de liaison et secrétaire d'atelier
BRAIS, Lyson : agent de liaison et secrétaire d'atelier
BRASSARD, Sylvie : recherchiste en région
BRAVAY, Françoise-Dominique : agent de recherche
BRODEUR, Gilbert : technicien à l'enregistrement
BROWN, Judith : agent de liaison et secrétaire d'atelier
BRUNEAU, Agathe : agent de bureau
BRUNELLE, France : animatrice d'atelier
BUISSON, Daniel : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)

C

CADORET, Jean : traducteur
CAMPAGNA, Danielle : rédactrice de comptes rendus et secrétaire d'atelier
CAUCHON, Lise : adjointe à la coordonnatrice de la recherche
CHABOT, Louise : analyste de mémoires
CHAMBERLAND, Marguerite : secrétaire du secrétaire de la C.E.F.A.
CHATILLON, Colette : agent de recherche
CHEVRIER, Roger : chargé de projet (entreprises)
CHOQUETTE, Pierre : animateur d'atelier
CLÉROUX, Jean : animateur d'atelier
CLOUTIER, Édouard : expert en méthodologie de recherche
COMTE, Francine : analyste de mémoires
CONWAY, Allan : traducteur
CÔTÉ, Thérèse : téléphoniste-réceptionniste
CYR, Raymond : expert en informatique

D

DAIGNEAULT-BÉLANGER, Geneviève : analyste de mémoires et agent de recherche
DANDURAND, Jean-Pierre : réviseur de textes
DANSEREAU, Fernand : animateur de plénière (journée régionale)
DÉLISLE, Robert : agent de recherche
DENIS, Claude : agent de bureau
DÉSAULNIERS, François : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)
DESCHENAUX, André : recherchiste en région
DESGROSEILLERS, Jacques : agent de liaison et animateur d'atelier
DESGROSEILLERS, Roger : agent de recherche
DÉSILET, Margot : animatrice d'atelier
DEWIGNE, Annie : dactylographe
DION, Suzanne : chargée de projet, rédactrice de comptes rendus et secrétaire d'atelier
DIONNE-MICHAUD, Odette : dactylographe
DIONNE, Réjean : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)
DORAY, Pierre : agent de recherche
DUBREUIL, Ginette : agent de recherche
DUCHARME, André : réviseur de textes
DUMAS, Marie-Paule : recherchiste en région et secrétaire d'atelier
DUMONT, Claire : analyste de mémoires
DUPRÉ, Yves : responsable des relations publiques

F

FORTIN, Benjamin : analyste de mémoire (prêt institutionnel)
FOURNIER, André : graphiste-conseil
FOUCHER, Bernard : analyste de mémoires

G

GAGNON, André : responsable de l'implantation de la consultation
GAGNON, Astrid : agent de recherche
GAGNON, Estelle : sténographe
GAGNON, Solange : chargée de projet (relations publiques)
GENDRON, Carmen : agent de recherche
GILBERT, Fernand : animateur d'atelier
GILMORE, Donald : réviseur et traducteur de textes
GINGRAS, Anne-Marie : agent de recherche et secrétaire d'atelier
GIROUARD, Rachel : agent de liaison et animatrice d'atelier
GOULET, Lilianne : coordonnatrice de l'analyse des mémoires
GOYETTE, Lorraine : secrétaire
GRÉGOIRE, Réginald : responsable de recherche
GRENIER, Richard : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)
GRONDIN, Denise : rédactrice de comptes rendus
GROSSMAN, Lilian : traductrice
GUAY, Pierre : analyste de mémoires et agent de liaison
GUY, Louise : recherchiste en région
GUY, Roger : animateur de plénière (journée régionale)

H

HAMEL, Christiane : agent de maîtrise en secrétariat
HAMELIN, Jean-Charles : consultant juridique
HÉBERT, Jean-Pierre : agent de liaison et animateur d'atelier
HÉBERT, Yves : auxiliaire de bureau
HEPPNER, Annette Lee : traductrice
HIVON, Fernand : coordonnateur de la consultation
HOULE, Josée : opératrice (traitement de textes)
HUARD, Alcide : agent de liaison et animateur d'atelier

I

IMBLEAU, Monique : recherchiste, réviseur de textes et rédactrice de comptes rendus

J

JUNEAU, Isabelle : recherchiste en région, agent de recherche et coordonnatrice pour le colloque

L

LABELLE, Andrée : agent de projet
LABERGE, Diane : agent de liaison et animatrice d'atelier
LACASSE, Jocelyne : dactylographe
LADKI, Sana : réviseur de textes
LAHAIE, Denise : auxiliaire de bureau
LAMOUREUX, Yolande : sténographe
LANDREVILLE, Laurent : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)
LANDRY, Danielle : téléphoniste-réceptionniste
LANDRY, Marcel : recherchiste en région, animateur d'atelier et agent de liaison
LAPLANTE, Laurent : chargé de recherche
LAROCHE, Robert : animateur d'atelier
LAROCHELLE, Françoise : agent de liaison
LAROUCHE, Micheline : recherchiste en région et animatrice d'atelier
LARUE, Hélène : réviseur de textes
LAUZON, Violaine : secrétaire à la consultation
LAVALLÉE, Claude : agent de projet
LAVERDIÈRE, Carole : dactylographe
LAVIGNE, Chantal : agent de liaison, analyste de mémoires et secrétaire d'atelier
LAVOIE, Alain : agent de recherche
LEBEAU, Michel : concepteur graphique
LEBLANC, Gisèle : analyste de mémoires (prêt institutionnel) et responsable de recherche
LEDUC, Lorraine : recherchiste en région et rédactrice de compte rendus
LEDUC, Marcel : agent de recherche
LECLERC, Michel : analyste de mémoires
LAPRISE, Jacques : rédacteur de comptes rendus
LEGAULT, Ginette : analyste de mémoires, agent de recherche et rédactrice de comptes rendus
LEMAIRE, Léo : analyste de mémoires
LE PAN, Susan : traductrice
LÉPINE, Michelle : agent de liaison et secrétaire d'atelier
LEROUX, Jeanne : analyste de mémoires (prêt institutionnel)
LÉVESQUE, Jean : analyste de mémoires
LINCK, Louise : analyste de mémoires
LLEWELLYN, David William : traducteur

M

MACNAUGHTON-SMITH, Peter : traducteur
MALENFANT, Aline : agent de liaison et animatrice d'atelier
MARCHAND, Christian : dactylographe
MARCOTTE, Carole : technicienne en gestion documentaire
MARCOUX, Lyne : analyste de mémoires
MENTASTI, Madeleine : sténographe
MÉTIVIER, Jean : technicien à l'enregistrement (audiences publiques)
MEUNIER, Pierre : réviseur de textes
MICHAUD, Carmen : agent de recherche
MICHON, Lucie : analyste de mémoires (prêt institutionnel)
MILLER, Paule : rédactrice de comptes rendus
MIZNE, Anita : traductrice
MOLINO, Anne-Marie : agent de recherche
MUCCI, Fernand : animateur d'atelier

N

NADEAU, Francine : secrétaire
NANTEL, Pierre : agent de liaison
NÉRON-DUFOUR, Danielle : secrétaire
NORMAND, Roselyne : recherchiste en région et rédactrice de comptes rendus

O

O'HANLEY, Léonard : traducteur
OTIS, Yvon : agent de liaison

P

PAQUET, Pierre : responsable de recherche (prêt institutionnel)
PAQUETTE, Pierre : analyste de mémoires
PATENAUDE, Ginette : sténographe
PAYEUR-MINOT, Gaétane : agent de recherche et rédactrice de comptes rendus
PENAULT, Anne-Hélène : agent de recherche
PERREAULT, Louise : agent de liaison
PFLIEGER, Jean-Louis : agent de recherche
PICARD-FORTIER, Francine : recherchiste en région
PICHÉ, Louise : rédactrice de comptes rendus
PINARD, Diane : analyste de mémoires
PINSONNAULT-JOANNETTE, Gysèle : dactylographe
POLIQUIN, Thierry : auxiliaire de bureau
PORTER, Sarah Ann : secrétaire de la présidente
POTVIN, Jean-Pierre : agent de liaison et animateur d'atelier
POULIN, André : géographe
POULIN, Jean-Marc : auxiliaire de bureau
PRATT, Ross : traducteur et réviseur de textes
PROULX, Raymonde : coordonnatrice du répertoire d'organismes et d'individus en éducation des adultes

R

RÉGNIER-BÉGIN, Lucie : réviseur de textes et rédactrice de comptes rendus
RENÉ, Nicole : coordonnatrice pour le colloque
RIOUX, George : rédacteur de comptes rendus
RIVEST-FOREST, Céline : agent de liaison et animatrice d'atelier
ROCHAIS, Gérard : responsable de recherche (prêt institutionnel)
ROCHETTE, Guy : analyste de mémoires
ROLLAND-BARKER, Marie : agent de recherche
ROUSSEAU, Marie-Diane : agent de recherche
ROY, Patrick : analyste de mémoires

S

ST-PIERRE, Jacques : agent de recherche
SANSREGRET, J.-Robert : responsable de recherche
SANSREGRET-ST-ONGE, Marthe : agent de recherche (prêt institutionnel)
SARRAZIN, Hélène : rédactrice de comptes rendus
SÉGUIN, Lorraine : analyste de mémoires
SÉNÉCAL, Francine : agent de recherche

T

TALBOT, Françoise : secrétaire à la recherche
TARDY, Évelyne : coordonnatrice de la recherche
THIBAULT-VIENS, Francine : opératrice (traitement de textes)
TOUPIN, Louis : agent de recherche
TREMBLAY, Nicole : agent de recherche
TRUDEAU-ROY, Lise : opératrice (traitement de textes)

U

USHER, Ann : agent de recherche

V

VALOIS, Marcel : caricaturiste
VENNE, Sylvie : agent de recherche

W

WILLIAMS, Kate : réviseur de textes et traductrice

Z

ZINMAN, Rosalind : agent de recherche

Collaboration de divers ministères québécois

Affaires intergouvernementales

LATENDRESSE, Carol

Communications

DOLBEC, Renée
DUFOUR, Luc
FRÉGEAU, Marcel
GILBERT, Marcel
JEAN, Édouard
LÉVESQUE, Eugénie
PARADIS, Francine
PLAICE, Mary
POITRAS, Guy
ROCHON, Jules

Condition féminine (Secrétariat)

DOUVRY, Christianne
DES RIVIÈRES, Monique

Conseil exécutif

DONTIGNY, Jean
DROUIN, Suzanne
FORGUES, Raymonde
GRENIER, Noël
LALIBERTÉ, Jacques
REGIMBAL, Gilles
TANGUAY, Guy
TELLIER, Roger

Éducation

BÉLANGER, Roland
DIAMANT, Robert

Justice

LEMOYNE, Me Gaétan

Travail

MORRISSETTE, Réal
TURGEON, Bernard

Autres collaborations

Nous désirons remercier les organismes ou les institutions qui ont rendu possible la libération de temps des commissaires leur permettant d'exercer pleinement leur mandat à la Commission :

- Bell Canada
- Le Collège-Bois-de-Boulogne
- Le Collège de Rosemont
- Corbin-les-bateaux
- La Commission scolaire régionale de Chambly
- Le Syndicat des métallos
- Air Canada
- La Télé-université
- L'Université de Sherbrooke

La Commission remercie également les organismes ou institutions suivants qui lui ont prêté des personnes pour la réalisation de ses travaux :

- *Collège Bois-de-Boulogne* : prêt de madame Michèle Jean, présidente
- *Collège André Laurendeau : prêt de madame Christiane Hamel, chef du secrétariat*
- *Fédération des caisses populaires Desjardins de Québec* : prêt de monsieur Guibert Fortin, secrétaire de la Commission.
- *Fédération des Cégeps* : prêt de madame Jeanne Leroux, analyste de mémoires
- *Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins* : prêt de monsieur Benjamin Fortin, analyste de mémoires
- *Collège John Abbott* : prêt de madame Marthe Sansregret-St-Onge, agent de recherche
- *Office des professions du Québec* : prêt de madame Lucie Michon, analyste de mémoires
- *Université de Montréal* : prêt de madame Giselle Painchaud-Leblanc, analyste de mémoires et chargée de recherche ; prêt de monsieur Pierre Paquet, chargé de recherche.

De même la Commission transmet ses remerciements à C.A.D.R.E. (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) et particulièrement à messieurs Mathieu Girard, Gérard Rochais et Jean-Luc Roy pour avoir soutenu, par la recherche documentaire et le prêt de documents, les divers travaux de la C.É.F.A.

Appendice « E »

Liste alphabétique des personnes ayant participé à des échanges avec la Commission

Québec

A

ARCHAMBAULT, Michel
ARSENAULT, Marie-France
ARSENAULT, Guy
ASSAL, Georges
AUBRY, André

B

BEAUDOIN, André
BEAUGRAND-CHAMPAGNE, Guy
BÉDARD, Guy
BÉLANGER, Francine
BÉLANGER, Gérard
BÉLANGER, Paul
BÉLANGER, Roland
BELLAVANCE, Michel
BERGERON, Thérèse
BERNARD, André
BERNARD, Paul
BERTRAND, Marie-Andrée
BERTRAND, Robert
BLACKBURN, Jeanne
BLAIN, Guy
BLANCHETTE, Roger
BOISVERT, Maurice
BOUCHARD, Pierre
BOURASSA, Michel
BOURGEAULT, Guy
BOUTHILLIER, André
BRAIS, Suzanne
BROCK BANK, Roger
BRUNET, Roland

C

CAMPEAU, Daniel
CANAC-MARQUIS, Jean
CARON, Jean-Louis
CARPENTIER, Renée
CARRIÈRE, Renée
CARTER, Richard
CHARBONNEAU, Réal
CHAMBERLAND, André
CHARETTE, Jacques
CHEVRIER, Roger
CLERMONT, Gaston
CLOUTIER, Edouard
CLOUTIER, Louis-Marie
CORBEIL, Nathalie
CÔTÉ-RACICOT, Cécile
CÔTÉ, Marcel
CÔTÉ, Raynald
CÔTÉ, Yves
COUILLARD, Claude
COURTEMANCHE, Claude
COUTURE, Jacques
COUTURIER, Michel

D

D'AMBOISE, Marcel
D'AMOUR, Roger
DANDURAND, Pierre
DAOUST, Gaëtan
DAUPHINAIS, Guy
DE LUCA, Giuseppe
DELUDE, Camille
DE MASSY, Philippe
DÉPATIE, R.
DE SÈVE, Michel
DESGAGNÉ, André
DESNOYERS, Claude
DESPRÉS, Jean-Guy
DESROSIERS, Pierre Rolland
DEVAUX, Marie-Madeleine
DIAMANT, Robert
DIONNE, Réjean
DORAY, Pierre
DORE, Mireille
DOUVRAY, Josianne
DUFRESNE, André
DUMONT, Denis
DUMOUCHEL, Bernard
DUPRAS, Colette
DUPRE, Yves
DUPUIS, Pierre
DUPUY, Jacques

F

FARLEY, Jean-Claude
FAVREAU, Robert
FOREST, Pierre
FORTIER, Claude
FORTIN, André
FORTIN, Michèle
FRENETTE, Gilles

G

GABELINE, Donna
GAGNON, André
GAGNON, Diane
GAGNON, Jean Yves
GAUDET, Claude
GAUDREAU, Ovila
GAUTHIER, Claude
GAUTHIER, Germain
GAUTHIER, Suzanne
GLADU, Pierre
GIRARD, Jacques
GRENIER, Diane
GRENIER, Paul

H

HAMEL, Pierre
HARDY-ROCH, Marcelle
HEAP, Roby

I

ISABEL, Robert

J

JULIEN, Germain

L

LABARRE, Gilles
LABERGE, Jacques
LABERGE, Lise
LACOSTE, Yvon
LAFOND, André
LAGACE, Jean-Paul
LALANDE, Jean-Marie
LAMARCHE, Jacques
LANGLOIS, Simon
LAPLANTE, Laurent
LAPORTE, André
LASSONDE, Gaspard
LAVOIE, Émilien
LEBLANC, Napoléon
LEDUC, Paule
LELIÈVRE, Lucien
LEMELIN, Claude
LEMELIN, Clément
LEMIEUX, Pierre
LÉONARD, Pierre
LEPAGE, Laurent
LEVERT, Jean
LIZÉE, Michel
LUCIER, Pierre
LUPIEN, M.
LUSSIER, Rita J.

M

MAHEU, Pierre
MASSOT, Alain
MÉRINEAU, Claude
MESSIER, Guy
MILLIARD, Paul
MORIN, Martin

N

NADEL, Claude
NANTEL, Richard
NELSON, Robert

O

OUELLET, Michel
OUELLETTE, Monique

P

PAINCHAUD-LEBLANC, Gisèle
PAQUET, Pierre
PAYETTE, Adrien
PELLETIER, Gilbert
PELLETIER, Louis
PELLETIER, Willie
PETIT, André
PINEAU, Gaston
POIRIER, Michèle
POTVIN, Gilles
POTVIN, Jacques
POULIN, François
PRONOVOST, Gilles
PROULX, Marcel

R

RACETTE, André
RADWANSKY, Jean
RAINVILLE, Guy
RENAUD, Jean
RIGAUD-RICCIARDI, Claude
RIVERIN, Pierre
RIVERIN-SIMARD, Danielle
ROBERGE, Pierre
ROBERT, Robert
ROBITAILLE, André
ROCHAIS, Gérard
ROQUET, Michel
ROSS, Vincent

S

SANSREGRET, Jean-Robert
SCHNEIDER, Robert
SÉGUIN, Gilles
SERRE, Fernand
SÉVIGNY, Robert
SEXTON, Jean
SHELDON, Michael
SICOTTE, André
SIMARD, Claude B.
SLIGER, Raymond
SOLAR, Claudie
STÉBENNE, Roland

T

TOUCHETTE, Claude
TOURIGNY, Christine
TOUSIGNANT, Georges
TREMBLAY, Gérald
TREMBLAY, Rosario
TREMBLAY, Victor
TRUDEAU, Guy
TURCOTTE, Gaston

U

USHER, Ann

V

VAILLANCOURT, Jean-Robert
VAN der DONCKT, Pierre
VIGEANT, Denis
VIGNEAULT, Léo

W

WIDMER, Charles

CANADA (Hors Québec)

A

ADAMS, Anne E.
ADAMS, Roy J.

H

HASSAN, Abrar

J

JOLICOEUR, Fernand
JACOBS, Olivia

K

KRUPKA, Ivo

L

LEFEBVRE, Jean-Paul

Étranger

B

BLONDEL, Claude
BENGTSSON, Jarl

C

CRÉPEAU, Jean-Claude

D

DESROCHES, Henri
DUCRAY, Gabriel

G

GELPI, Ettore

M

METAIS, Guy

N

NOMURA, Yoshiko

P

PACKHURST, Ken

S

SCHWARTZ, Bertrand
S.E.F.I.A. (groupe/délégués)
SOREL, Jean-René

Appendice « F »

Consultation

I – Liste des journées de consultation dans les régions

Calendrier des journées de consultation en région

Date	Région	Ville	Endroit
27 octobre	Saguenay/ Lac Saint-Jean	Jonquière	Collège de Jonquière Pavillon François Angers 350, rue de la Fabrique
29 octobre	Québec Nord	Beauport	Manoir Montmorency 2490, av. Royale, Courville
31 octobre	Estrie	Sherbrooke	Cégep de Sherbrooke 475, rue Parc
3 novembre	Sud-Ouest	Saint-Jean	Centrale catholique Saint-Jean 190, rue Laurier Saint-Jean-sur-Richelieu
5 novembre	Outaouais	Hull	C.E.U.O.Q. Service à la collectivité 103, rue Montcalm Hull
7 novembre	Nord-Ouest	Rouyn	Collège du Nord-Ouest 425, boul. du Collège, Rouyn
17 novembre	Laval	Laval	École Chomedey 3670, boul. Lévesque, Chomedey de Laval
19 novembre	Côte-du-Sud	La Pocatière	Institut de technologie agricole 401, 1re rue La Pocatière
21 novembre	Québec-Sud	Lévis	Motel Hôtel Rond-Point Rond-Point Lévis
24 novembre	Gaspésie	Grande-Rivière	Polyvalente de Grande-Rivière Grande-Rivière
26 novembre	Bas Saint-Laurent	Matane	Collège de Matane 616, rue St-Rédempteur, Matane
27 novembre	Côte-Nord	Baie Comeau	Centre socioculturel 41, rue Mance, Baie Comeau
28 novembre	Côte-Nord	Sept-Iles	Centre socio-récréatif 500 rue Joliette Sept-Iles
1er décembre	Québec/Sainte-Foy	Québec	Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre de la région de Québec, 1010, rue Borne, Québec

Date	Région	Ville	Endroit
3 et 4 décembre	Centre du Québec	Trois-Rivières	Centre de formation professionnelle, 500, rue Des Érables, Cap-de-la-Madeleine
5 décembre	Laurentides/Lanaudière	Saint-Jérôme	Collège de Saint-Jérôme, 455, rue Fournier, St-Jérôme
8 décembre	Montréal-Est	Montréal	Centre Saint-Pierre-Apôtre 1212, rue Panet, Montréal
10 décembre	Rive-Sud	Saint-Lambert	Collège Champlain 900, Riverside Drive Saint-Lambert
12 décembre	Montréal-Ouest	Montréal	Salle Saint-Paul 11, chemin de la Côte Sainte-Catherine, Montréal

Autres rencontres en région

Date	Région	Membres de la Commission présents
21 octobre 1980	Blanc-Sablon (Basse Côte-Nord)	Madame Lilian Rayson
21 janvier 1981	Iles-de-la Madeleine	Madame Michèle Jean
22 janvier 1981	Villes nordiques (Gagnon...)	Madame Lilian Rayson et monsieur Michel Blondin
23-24 mars 1981	Fort Chimo/Rivière George (Inuit)	Messieurs Michel Lemay et Clairmont Perreault
26 mars 1981	Val d'Or (Cris)	Madame Lilian Rayson et monsieur Robert Routhier

2 – Liste alphabétique des documents déposés lors des journées de consultation

Gaspésie

BECHERVAISE, Lynden. Éducation des adultes. C.S.R. Gaspésia. *Soumission à la Commission Jean*. Novembre 1980, 4 p., s.l.

BOUDREAU, Pierrette. *Comité des directrices des soins infirmiers région 01, L'Éducation des adultes formation professionnelle Nursing*. Novembre 1980, 5 p., s.l.

Conseil central des syndicats nationaux de la Gaspésie. Document déposé à la C.É.F.A. (Sans titre) 4 p., s.d.n.l.

CORMIER, André, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

DERAÎCHE, Bertrand, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

Fédération coopérative des Pêcheurs unis du Québec. *Énoncé de principes*. Novembre 1980, 6 p., s.l.

Fédération de l'U.P.A. de la Gaspésie. *Mémoire*. Novembre 1980, 7 p., s.l.

GIOREST, Jean-Guy, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

LEBLANC, Yolande. Le Cercle des fermières de Nouvelle. *Document présenté à la Commission Jean*. Novembre 1980, 2 p., s.l.

LELIÈVRE, Raymond, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

MORIN, Clermont, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

PROVOST, Pierre. Diffusion communautaire Baie des Chaleurs inc. *Mémoire*. Novembre 1980, 6 p., s.l.

SIROIS, Jules. Centre de main-d'oeuvre du Québec (Gaspé). *Programme de formation professionnelle continue ; document de travail*. Gaspé, novembre 1980, 6 p. et annexes.

WHITTOM, Rita. Un groupe d'enseignants de Chandler. *Sécurité d'emploi et statut professionnel de l'enseignant à l'éducation des adultes*. Chandler, 1 p., s.d.

Bas Saint-Laurent

Association des familles d'accueil du Bas du Fleuve. *La Formation pour et par les organisme populaires*. Matane, novembre 1980, 2 p.

BÉLANGER, Jocelyne et autres. Le Musée régional de Rimouski. *Mémoire pour la Commission sur la formation des adultes. Matane, 26 novembre, pag. div. Rimouski, 18 novembre 1980.*

BONENFANT-LAMONTAGNE, Jeannette, professeur Centre de formation professionnelle de Rimouski. (Sans titre) Rimouski, novembre 1980, 16 p.

BOULAY, Réjean, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

Chambre de commerce de Causapscal. *Mémoire*. Causapscal, 4 p., s.d.

CHAREST, Claude, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

Commission scolaire régionale du Bas Saint-Laurent. *Politique locale d'éducation aux adultes*. Novembre 1980, 27 p. et annexes, s.l.

Commission scolaire de la vallée de la Matapédia. *Document sur la formation professionnelle*. Amqui, novembre 1980, 16 p. et annexes.

DUCHÊNE, Hélène. C.L.S.C. Mont-Joli. *Recommandations*. Mont-Joli, novembre 1980, 2 p.

Girard, Raymond, charpentier-menuiserie — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

GOHIER, Richard, coordonnateur, service de formation. Société d'exploitation des ressources de la vallée inc. (Sans titre) Lac-au-Saumon, novembre 1980, 4 p.

Kino-Québec. Bas Saint-Laurent. *La condition physique de l'adulte dans le Bas Saint-Laurent*. Matane, novembre 1980, 5 p. + annexes.

LABRIE, Wilbrod, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

Québec-Téléphone. *Considérations sur la formation des adultes*. Rimouski, novembre 1980, 11 p.

Québec-Téléphone. *Le développement des ressources humaines à Québec-Téléphone*. Octobre 1980, 33 p., s.l.

ROY, Gérard-Raymond, conseiller en formation industrielle. C.S.R. des Monts. (Sans titre) Matane, novembre 1980, 4 p.

S.G.A.V. (un regroupement d'agriculteurs). *Mémoire*. Novembre 1980, 2 p., s.l.

Côte-Nord

BEAULIEU, Alex et Ghislain. Serviam inc. *Mini-mémoire sur la méthode Billings*. Hauterive, 4 p., s.d.

BELLEFLEUR, Daniel. Comité régional de Radio-Québec. *Mémoire soumis à la C.É.F.A.* Côte-Nord, novembre 1980, 7 p.

BOUCHARD, Madeleine. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

Cégep de Hauterive. Étudiants inscrits au programme d'anglais. *Rapport destiné à la C.E.F.A.* Hauterive, novembre 1980, 3 p.

Cégep de Hauterive. Le groupe d'étudiants adultes du Pavillon de La Falaise. *Rapport remis à la C.E.F.A.* Hauterive, novembre 1980, 5 p.

Cégep de Hauterive, S.E.A. *Mini-mémoire*. Hauterive, novembre 1980, 13 p.

Centre d'action bénévole de Sept-Îles inc. *Document présenté à la C.É.F.A.* Sept-Îles, novembre 1980, 14 p.

Centre de formation des adultes de Hauterive (stagiaires). *Mémoire soumis à la C.É.F.A.* Hauterive, 7 p., s.d.

CHEVARIE, Réjean. Groupe de personnes intéressées à suivre un cours de routiers. *Formation de routiers*. Baie-Comeau, novembre 1980, 4 p. + annexes.

Collège de Sept-Îles. *État de la situation de l'enseignement aux adultes au Collège de Sept-Îles*. Sept-Îles, novembre 1980, 17 p.

Compagnie minière Québec Cartier. *Mémoire à soumettre à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Novembre 1980, 5 p., s.l.

Conseil du travail de Sept-Îles et du Golfe (F.T.Q.) *Position du Conseil du travail présentée à la C.É.F.A.* Novembre 1980, 3 p., s.l.

DESROSIERS, Andrée, conseillère pédagogique. *Mon histoire personnelle avec l'éducation des adultes*. Novembre 1980, 5 p., s.l.

DUGAL, Léon. Association de chrétiens, témoins dans leurs entreprises (A.C.T.E.) – Manicouagan. *Brève note à la C.É.F.A.* Hauterive, novembre 1980, 4 p.

DUGUAY, Roland. S.E.A. du Campus Mingan. Recherche par questionnaire sur les attitudes et les attendes du milieu communautaire envers le service de l'éducation aux adultes du Campus Mingan du Cégep de la Côte-Nord. Septembre et octobre 1979, 66 p. + annexes, s.l.

ÉBACHER, ROGER évêque du diocèse de Hauterive. *Brève note à la C.É.F.A.* Hauterive, octobre 1980, 5 p.

FRANCOEUR-DUPONT, Aline. *Raison du retour aux études*. Baie Comeau, 1980, 10 p.

GABRIEL, Georgette. (Sans titre) Maliotenam, novembre 1980, 2 p.

GAGNON, Murielle. Cercle des fermières de Ragueneau. (Sans titre) Ragueneau novembre 1980, 2 p.

GAUTHIER, Gaétan. Cégep régional de la Côte-Nord. *À quand le télé-cégep? Rapport de recherche sur les besoins de formation des adultes*. Baie Comeau, septembre 1979, 144 p. + annexes.

Groupe Contact (Le). *Consultation, recommandations*. Les Escoumins, novembre 1980, 22 p.

HARRISSON, Claire, coordonnatrice. Le Relais. (Sans titre) Baie Comeau, novembre 1980, 1 p.

HENLEY, Claire B. *Mémoire présenté à la C.É.F.A.* Novembre 1980, 6 p., s.l.

JULIEN, Roger, coordonnateur. Kino-Québec – Région Côte-Nord II. *Mémoire*. Novembre 1980, 5 p., s.l.

LAFRENIÈRE, Hélène et Daniel. Rencontre-fiancés. (Sans titre) 1980, 6 p., s.l.

LANDRY, Jeanne. Association des lecteurs de la Bible, Baie-Comeau, Hauterive. *Comment pourrais-je comprendre la Bible si personne ne me l'explique? (Actes 8,31)*. Hauterive, novembre 1980, 5 p.

LAVOIE, Carol. *Stage d'étude portant sur le système d'éducation aux adultes en Suède*. Sept-Îles, octobre 1980, 45 p. + annexes.

LESCOP, Kateri. Collège régional de la Côte-Nord Campus Mingan – Éducation des adultes. *Montagnais Oral I: expérience et hypothèses et réinvestissement*. Sept-Îles, février 1980, 36 p.

LÉVESQUE, Lise et René. Service de préparation au mariage. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

LÉVESQUE, Murielle, étudiante adulte. *Ce que je pense des cours de la formation des adultes*. Hauterive, novembre 1980, 3 p. + annexes.

Maison des femmes de la Côte-Nord. *Maison des femmes de la Côte-Nord, La vraie histoire*. Baie Comeau, 38 p., s.d.

MAUGER, Dan. Service de l'éducation aux adultes. Commission scolaire du Littoral. *Le S.E.A. du Littoral: Le « Jack of all Trades » au pays des « Jos Hébert » et des « Charley McCormick »*. Chevery, novembre 1980, 7 p. + annexes.

MERRIEN, Patrick. *Notes de cours : quelques modèles d'enseignement*. Sept-Îles, novembre 1980, 76 p.

NADEAU, Gaston et Françoise Turcotte, animateurs de pastorale. *Mini-document présenté à la C.É.F.A.* Novembre 1980, 2 p., s.l.

PAINCHAUD, Monique. *Le masque d'or d'Agamemnon et le mythe de la terre-mère violée et battue*. Baie Comeau, novembre 1980, 4 p.

PELLETIER, Jeannine. Service de l'information de l'Évêché du diocèse de Hauterive. *Mass-media et formation religieuse, une expérience*. Hauterive, novembre 1980, 6 p.

Représentants d'employeurs et de travailleurs de la région de la Côte-Nord. *Position sur la formation professionnelle des adultes*. Hauterive, novembre 1980, 62 p.

ROSS, Marie-Jeanne. Comité socioculturel de Forestville, le Cercle des fermières de Forestville et la Société canadienne du cancer, section Forestville. *Texte présenté à la C.É.F.A.* Forestville, novembre 1980, 4 p.

ROUSSEAU, Denise. *Programme de cours*. Port Cartier, novembre 1980, 2 p.

SANTERRE, Louis-Ange. *L'éducation aux adultes possibles à tous*. Sept-Îles, novembre 1980, 7 p.

Scouts et Guides du district de l'Épinette. *Présentation à la C.É.F.A.* 3 p. + annexes, s.d n.l.

Syndicat de l'enseignement de la région du fer. *Situation de l'éducation des adultes dans le contexte politique québécois*. Sept-Îles, novembre 1980, 4 p.

Syndicat national de la construction de Hauterive. *Position du syndicat*. Hauterive, novembre 1980, 7 p. + annexes.

TREMBLAY, O. Iron Ore Company of Canada. *Activités du département de la formation*. Sept-Îles, novembre 1980, 8 p.

TURBIS, Denis, répondant des institutions d'enseignement de la Côte-Nord. *Concertation et coordination*. Hauterive, novembre 1980, 8 p.

Côte-du-Sud

BEAULIEU, Roger. *Cours de conditionnement physique*. École polyvalente, Ville Degelis., 6 p., s.d.

CARON, Julien A. *L'agriculture et la foresterie*. La Pocatière, novembre 1980, 4 p.

CARON, Rachel. Centre d'entraide communautaire bénévole de Montmagny. (Sans titre) Montmagny, 4 p., s.d.

CHABOT, Pierre. *Handicapés autonomes Pascal-Taché. Montmagny, décembre 1980, 5 p. + annexes.*

CHABOT, Pierre. Service de l'éducation des adultes. *Intervention de la commission régionale Pascal-Taché.* Journée régionale de la Côte-du-Sud. La Pocatière, novembre 1980, 3 p.

Commission scolaire régionale du Grand-Portage (Commissaires). *Lettre des Grand-Portageois aux Jeanistes*. Juin 1980, 4 p., s.l.

D'AMBOISE, Marcel. *C'est trop intellectuel, les gens ne comprendront pas ça.* (3 thèmes). Novembre 1980, 14 p., s.l.

Fédération de l'U.P.A de la Côte-du-Sud. (Sans titre) La Pocatière, novembre 1980, 9 p.

GAGNON, Paulien. La fédération du mouvement des femmes chrétiennes (Diocèse de Sainte-Anne). (Sans titre) La Pocatière, novembre 1980, 2 p.

GAMACHE, Thérèse. Pour les étudiants du centre de jour de Rivière-du-Loup. *Revendications concernant le centre de main-d'oeuvre*. 1 p., s.d.n.l.

JEAN, Colette et autres. Comité des femmes de l'Islet-Nord. *Document présenté à la C.É.F.A.* Novembre 1980, 2 p. + dépliant, s.l.

LANDRY, Jacques. Conseil intermunicipal des loisirs du Témiscouata (C.I.L.T.). *Mémoire*. La Pocatière, novembre 1980, 23 p.

LÉVESQUE, Laurette. L'association des familles monoparentales de Montmagny. *Travail sur la formation des adultes de la Côte-du-Sud*. Montmagny, novembre 1980, 4 p.

NADEAU, Rock. *Pour une politique locale d'éducation aux adultes à la Commission scolaire régionale du Grand-Portage*. Rivière-du-Loup, juin 1980, 36 p.

PARADIS-PELLETIER, Nicole et Denise Coulombe. L'association féminine d'éducation et d'action sociale. (Sans titre) Montmagny, novembre 1980, 3 p.

PROULX, André. Le centre d'animation et de diffusion culturelles du Bas-Saint-Laurent. *Mémoire*. Rivière-du-Loup, novembre 1980, 5 p.

RIOUX, Michel. L'association des travailleurs en loisirs municipaux de l'Est du Québec. *Avant-propos*. Novembre 1980, 1 p., s.l.

Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage. *Mémoire*. Rivière-du-Loup, novembre 1980, 8 p.

Saguenay Lac Saint-Jean

BARIL, Marie-Josée. *Document de sensibilisation à la décentralisation des organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) La région 02 — Chapais — Chibougamau*. Jonquière, décembre 1980, pagination diverse

Centre d'évaluation et de transition pour personnes handicapées physiques (C.É.T.H.P.). *C.É.F.A., Mémoire de présentation*, 6 p. + 2 annexes, s.d.n.l.

Conseil d'administration de la Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre de la région du Saguenay/Lac Saint-Jean — Chibougamau — Chapais (région 02). *Position des partenaires sociaux, délégués par le marché du travail à titre de gestionnaires, quant aux principes devant présider tout programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre*. 19 p., s.d.n.l.

Conseil du travail du Saguenay/Lac Saint-Jean. *Position du Conseil du travail Saguenay/Lac Saint-Jean.* (F.T.Q.). Octobre 1980, 2 p. s.l.

Conseil régional de l'âge d'or. (Sns titre) 2 p., s.d.n.l.

DÉSY, Marielle B. et Pierrette L. Doré. S.E.A. Commissions scolaires : Chicoutimi, Valin, Baie des Ha ! Ha ! *Évaluation du travail de recherche en animation communautaire et planification pour 1980-81*. Mai 1980, 15 p. et annexes, s.l.

Fédération de l'U.P.A. du Saguenay/Lac Saint-Jean. *Document de consultation ;présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes lors de la journée régionale de consultation*. Octobre 1980, 14 p., s.l.

Fédération des organismes familiaux du Saguenay/Lac Saint-Jean inc. (F.O.F.). *Document sur la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes*. Chicoutimi, 26 octobre 1980, 2 p.

Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, D.G.E.A. *Programme pour les organismes volontaires d'éducation populaire, 1980-81*. Septembre 1980, n.p., s.l.

LAVOIE, Léopold. La Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique. Locaux : 134-752-1064-1427-2090 F.T.Q. *La formation professionnelle et le charpentier-menuisier*. Octobre 1980, 20 p., s.l.

MUNGER, Marcel. *Commission d'étude sur la formation des adultes*. Octobre 1980, 4 p., s.l.

THERRIEN, Louise. Seréna régional Saguenay/Lac Saint-Jean. *Document présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Jonquière, 27 octobre 1980, 2 p. et annexes.

Québec-Nord

AMYOT, Jean-Marie, charpentier-menuisier, membre du local 1427 (F.T.Q. construction). *Résumé personnel*. Montmorency, octobre 1980, 2 p.

FERLAND, Pierre, charpentier-menuisier, membre du local 1427 (F.T.Q. construction). *Résumé personnel*. Montmorency, octobre 1980, 1 p.

PLANTE, Claude, charpentier-menuisier, membre du local 1427 (F.T.Q. construction). *Résumé personnel*. Montmorency, octobre 1980, 2 p.

ROY, Louis-Marie. S.E.A de la C.S.R. Charlevoix. *Résumé personnel*. La Malbaie, 29 octobre 1980, 3 p.

Québec Sainte-Foy

ARSENAULT, Louis H. *La formation professionnelle de la relève agricole*. Novembre 1980, 5 p., s.l.

Association de paralysie cérébrale du Québec inc. *Les besoins des paralytiques cérébraux : rapport des projets « Inventaire de la clientèle et de ses besoins — paralytiques cérébraux » réalisés dans six régions du Québec à l'été 1977*. Charlesbourg, novembre 1978, 87 p.

BEAUDOIN, Réal et autres. Corporation professionnelle des comptables généraux licenciés du Québec — Section Québec. *Mémoire d'un comité de l'éducation*. Novembre 1980, 12 p. et annexes, s.l.

BEAUDRY, M., artisan du cuir. (Sans titre) Novembre 1980, 9 p., s.l.

BÉDARD, Michel. Élèves au perfectionnement en soins infirmiers psychiatriques. *Recommandations soumises à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, novembre 1980, 3 p.

BÉLANGER, André, professionel de recherche à l'École de musique de l'université Laval à Québec. (Sans titre) Québec, novembre 1980, 3 p.

BELZILE, Jean-Guy, membre du local 1427 (F.T.Q. construction). (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

BERNARD, Andrée et Louise Verret. Atelier de sérigraphie. *Document d'information de la Ruche Vanier inc*. Ville Vanier, juillet 1979, 16 p. + annexes.

CARRIER, Camille. *Problèmes de certification à l'éducation des adultes*. Québec, novembre 1980, 4 p.

Conseil des loisirs — région de Québec. *Expériences de formation*. 5 p., s.d.n.l.

CÔTÉ, Étienne, charpentier-menuisier. Local 1427. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

CÔTÉ, Louis et autres. Formation préparatoire à l'emploi, C.E.C.Q. *Réflexions de trois formateurs sur l'éducation des adultes : Louis Côté, Claudette Paradis et Lucille Pettigrew*. Novembre 1980, 26 p. + annexe, s.l.

DEMERS, Diane et autres. Le conseil régional de Québec de la Fédération des femmes du Québec. (Sans titre) Québec, août 1980, 6 p. + annexes.

DUGUET-BEAUDOIN, Gemma. *La formation professionnelle des jeunes au Québec, ministère de l'Éducation*. Québec, novembre 1980, 3 p. + annexes.

Étudiants membres de la corporation C.G.A. section Québec. *Quelle catégorie de gens fréquente l'université pour les programmes de « l'extension »?* Sainte-Foy, 3 p. + annexes, s.d.

Formateurs du Centre d'éducation des adultes (C.E.C.Q.). *Rapport sur la situation des adultes à la C.E.C.Q*. Limoilou, novembre 1980, 9 p.

Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité. (Sans titre) Duberger, 3 p., s.d.

Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique. *Témoignage par des charpentiers-menuisiers*. 8 p., s.d.n.l.

GAMACHE, Alain. Syndicat local des métallos des industries Valcartier. Métallurgistes unis d'Amérique. Syndicat local 7114. *Mémoire*. Québec, décembre 1980, 10 p.

GODBOUT, Louise, Michel Lamothe et Hubert Fortin. *À un peuple qui veut se prendre en main, il faut lui en donner les moyens*. Québec, décembre 1980, 19 p.

GUILLEMETTE, Claire. *L'enseignement en gérontologie*. Québec, décembre 1980, 9 p.

HAMEL, Réal, charpentier-menuisier. Local 1427. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

HARGUINDEGUY, Jean-Louis. Le Syndicat des fonctionnaires provinciaux du Québec. *Mémoire*. Québec, décembre 1980, 1 p.

JUNEAU, Charlotte. (Sans titre) Novembre 1980, 6 p., s.l.

LACROIX, Adrien. *Recommandations soumises à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Québec, novembre 1980, 9 p.

LAPLANTE, Aurèle. L'association d'éducation du Québec. (Sans titre) Québec, janvier 1981, 1 p. + 2 dépliants.

LEBLANC, Michel. Conseil du travail de Québec. *Mémoire*. Québec, décembre 1980, 21 p.

MALENFANT, Valois. Comité pour l'utilisation rationnelle des ressources en formation professionnelle des adultes. *Rapport*. Québec, novembre 1980, 38 p. 0.026 annexe.

MARTEL, Roland. Conseil de l'âge d'or — région de Québec. (Sans titre) Québec, décembre 1980, 62 p.

MORASSE, Florent. *Rôle que jouent les sociétés d'agriculture dans la formation agricole et dans la vulgarisation de techniques nouvelles de production agricole*. Québec, novembre 1980, 3 p.

PATCH (le). (Cassette et document audiovisuel soumis à la Commission) Québec, 19 novembre 1980.

POIRIER, Guy, charpentier-menuisier. Local 1427. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

PORTER, Noëlla, Noëlla Guimond et Denise Savard. Centre L'Étape. (Sans titre) Québec, novembre 1980, 35 p.

PORTER, Noëlla et Noëlla Michaud. *Qu'est-ce que le projet Jonathan?* Québec, novembre 1980, 11 p.

POTVIN, Lionel. Collège Mérici. *À besoin particulier... service particulier*. Novembre 1980, 6 p., s.l.

Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (R.O.V.E.P.) de la région 03. *Lettre ouverte aux membres de la C.É.F.A.* Novembre 1980, 6 p., s.l.

RÉHEL, Lili. Regroupement des femmes de l'université Laval. *Rapport présenté à la C.É.F.A.*. Québec, novembre 1980, 12 p. + annexe.

RICCIARDI-RIGAULT, Claude. Télé-université. Direction Pradat. *Télé-enseignement — nécessité et contingences*. Québec, novembre 1980, 6 p.

ROCHON, Denise B., Cécile Tanguay et Thérèse Bélanger. Service d'entraide des veuves de Québec. *Document de travail*. Québec, décembre 1980, 5 p.

ROY, Roland. *Rapport des services de consultation du Cégep de Sainte-Foy*. Novembre 1980, 7 p., s.l.

SIGOUIN, Serge, André Langlais et Claire Paquet et des étudiants en formation générale du Centre d'éducation des adultes de la C.E.C.Q. *Document présenté à la C.É.F.A.* Québec, novembre 1980, 10 p.

VACHON, Jean-François et Élisabeth Lapadick. C.S.R. de Tilly. *Document présenté à la Commission Jean*. 6 p., s.d.

VEILLETTE, Diane. La Passerelle, service d'aide aux femmes, chefs de famille monoparentale. *Rapport sur la difficulté à naître pour un service d'aide aux femmes*. Québec, septembre 1980, 17 p.

Québec-Sud

BOLDUC, Lisette. *Mémoire présenté à la commission d'enquête sur l'enseignement aux adultes*. Saint-Méthode, Comté Frontenac, novembre 1980, 5 p.

CHAMBERLAND-VIEN, Francine. Fédération des femmes du Québec. *Recommandations soumises aux délégués (Lévis) à la C.É.F.A.* Thetford Mines, novembre 1980, 2 p. + liste des participantes.

Commission scolaire régionale de l'Amiante. Service de l'éducation des adultes. *Projet d'animation du milieu (1976-77)*. Thetford Mines, mai 1976, 6 p. + annexes.

Commission scolaire régionale de l'Amiante. Service de l'éducation des adultes. *Évaluation du projet d'animation du milieu (1975-76)*. Thetford Mines, mai 1976, 15 p.

Commission scolaire régionale Louis Fréchette. *Politique locale de l'éducation des adultes*. Juin 1980, 37 p., s.l.

CORMIER, Lorraine. Les usagers des cours aux adultes de Saint-Ferdinand. *Une réponse à la C.É.F.A.* Saint-Ferdinand, novembre 1980, 5 p.

COUTURE, Pierre. *La coordination provinciale-régionale*. Novembre 1980, 14 p., s.l.

DUMAIS, Gérard, charpentier-menuisier. (Sans titre) Saint-Pascal, novembre 1980, 2 p.

GAUTHIER, Mario. Groupe électromécanicien d'appareils ménagers de la polyvalente de l'Amiante, Thetford-Mines. (Sans titre) Thetford Mines, novembre 1980, 6 p.

GIROUX, Gaétan, charpentier-menuisier. (Sans titre) Novembre 1980, 2 p., s.l.

GOULET, Jean-Baptiste, charpentier-menuisier. *Mémoire*. Octobre 1980, 2 p., s.l.

GROLEAU, Marcelle, Ange-Aimée Gosselin et Gilberte Gilbert. Comité local de l'éducation aux adultes (C.L.E.A.) appuyé par l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (A.F.E.A.S.). (Sans titre) East Broughton, novembre 1980, 4 p.

LEHOUX, Pierrette, responsable du Comité d'éducation des adultes de Saint-Daniel, Comté de Frontenac. *Lettre*. Novembre 1980, s.l., 1 p.

NADEAU, Léon, charpentier-menuisier. (Sans titre) Saint-Étienne-de-Lauzon, novembre 1980, 2 p.

PAGEAU, Gaston. Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique, Local 1427, (F.T.Q. construction). *Déclarations*. s.d.n.l.

ROY, Bertrand, charpentier-menuisier. (Sans titre) Breakeyville, novembre 1980, 2 p.

Les douze (12) syndicats de l'U.P.A. de la Beauce, la Fédération de l'U.P.A. de la Beauce, le Service de main-d'oeuvre agricole de la Beauce. (Sans titre) Lévis, novembre 1980, 10 p.

Centre du Québec

BÉGIN, Colette et Odette Turner. Commission scolaire régionale des Vieilles Forges. *Document présenté à la C.É.F.A.* Trois-Rivières, décembre 1980, 5 p.

BERGERON, Denyse. Centre hospitalier des Bois-Francs. (Sans titre) Victoriaville, octobre 1980, 4 p.

BLANCHARD, René. Société nationale du Centre du Québec. *Quelques considérations sur la formation professionnelle des adultes au Québec*. Trois-Rivières, décembre 1980.

BOUCHARD, Armand, charpentier-menuisier – F.T.Q. (Sans titre) Shawinigan, 2 p., s.d.

BRETON, Irène, Monique Dubois, Pierrette Groleau, Claire Piché, Lucie Ranger. Nouveau Départ, région 04 (Plessisville, Victoriaville; Cégep de Trois-Rivières; Cégep de Shawinigan). *Document présenté à la C.É.F.A.* Décembre 1980, 5 p., s.l.

DESCHENEAUX, Léonce. Les groupes populaires associés de Drummond inc. (G.P.A.D.I.). *Mémoire*. Drummondville, décembre 1980, pag. div.

DESMARAIS-SOULARD, Pierrette et Claire Piché. Coordination du cours Information-divorce au Cégep de Trois-Rivières. *Document présenté à la Commission Jean*. Trois-Rivières, 6 p., s.d.

DÉSY, Christiane L. Centre de services sociaux du Centre du Québec. (Sans titre) Shawinigan, décembre 1980, 4 p.

DUMONT, Henri, charpentier-menuisier – F.T.Q. (Sans titre) 2 p., s.l.n.d.

Fédération de l'U.P.A. de Nicolet face à la formation aux adultes. *Mémoire soumis à la C.É.F.A.* Décembre 1980, 7 p., s.l.

GERMAIN, André. Les travailleurs sans emploi de Shawinigan enrg. (Sans titre) Shawinigan, novembre 1980, pag. div.

JACQUES, Robert. Groupe d'élèves adultes en alphabétisation du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de la Mauricie. *Document présenté à la C.É.F.A.* Shawinigan, novembre 1980, 4 p.

LEFEBVRE, Jean-Claude. L'association des citoyens – Habitations Adélard Dugré. *Citoyens responsables; réflexions sur sept (7) ans d'animation populaire*. Trois-Rivières, novembre 1980, 7 p.

MORIN, Louise B. et Josaphat Carrier. Foyer « étoile d'or » et club de l'âge d'or. *Mémoire*. Warwick, décembre 1980, 2 p.

Mouvement action-chômage de Trois-Rivières. *Document présenté à la C.É.F.A.* Trois-Rivières, décembre 1980, 4 p.

NADEAU, Robert, Pierre Émond, Jacques Falardeau et Jules Milette. *Position de la Commission de formation professionnelle de la régionale Mauricie/Bois-Francs dont les membres sont représentants des employeurs et des salariés des différents secteurs de la région en matière de formation professionnelle des adultes*. Cap-de-la-Madeleine, décembre 1980, 4 p.

PAGEAU-BEAUDOIN, Nicole, Hélène Trottier et Jacqueline Sévigny. Formation populaire S.E.A. Commission scolaire régionale des Bois-Francs. *Les groupes populaires*. Victoriaville, 4 p. + annexes, s.d.

PRINCE, Carole. Service d'action volontaire. *Impressions*. Trois-Rivières, décembre 1980, 1 p.

PURCELL, Pierre. Office de pastorale ouvrière et sociale. Diocèse de Trois -Rivières. *Réflexions sur la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Trois-Rivières, novembre 1980, 3 p.

RIOUX, Lucie. *Opinions personnelles sur la formation des adultes en agriculture*. Nicolet, décembre 1980, 5 p.

SALOIS, Jean-Marc, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) Trois-Rivières, 1 p., s.d.

TELLIER-CORMIER, Jeannine. La Corporation des infirmières et infirmiers de la région de la Mauricie et des Bois-Francs. (Sans titre) Trois-Rivières, septembre 1980, 2 p.

VERVILLE, Éloi, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 2 p., s.l. n.d.

Partenaires sociaux de Bécancour et des environs de la région Mauricie/Bois-Francs. *Énoncé de principes*. 4 p., s.d.n.l.

Partenaires sociaux de la région Mauricie/Bois-Francs. *Énoncé de principes concernant les lignes directrices qui doivent régir tout programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre*. Cap-de-la-Madeleine, décembre 1980, 5 p.

Estrie

BEAULIEU, Ghislaine. Regroupement des garderies des Cantons de l'Est par le comité de formation du personnel de garderies de la région 05. *Témoignage apporté à la C.E.F.A. Sherbrooke*, août 1980, 2 p. + annexes.

BRIEN, André, Villa Dufresne inc. *La politique d'éducation aux adultes inclut-elle aussi les personnes handicapées?* Octobre 1980, 4 p., s.l.

CLÉMENT, Alcide. *L'histoire aux adultes: colonne vertébrale de l'éducation socioculturelle québécoise*. Saint-Élie d'Orford, 6 p., s.d.

Commission d'éducation de la Fédération des coopératives d'habitations populaires des Cantons de l'Est. *Intervention*. Sherbrooke, octobre 1980, 8 p. + annexes.

DUVAL-GOUPIL, Françoise, Rina Rousseau-Trifiro et Yolande Gauvin-Leblanc. L'association féminine d'éducation et d'action sociale: région de Sherbrooke. *Recommandations présentées à la C.É.F.A.* Sherbrooke, octobre 1980, 6 p.

GAMACHE, Gilles, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

GOOS, André, Gilles Gendron, Raoul Frégeau et Colette D. Desnoyers. Le syndicat de l'U.P.A. provençal. *Document présenté à la C.É.F.A.* Saint-Césaire, octobre 1980, 3 p.

LAUZON, Gérald. Président de l'A.P.Q., région de l'Estrie. Association paysage Québec. *Mémoire*. Saint-Élie d'Orford, novembre 1980, 2 p.

LAVOIE, Roland. Service de promotion artistique. *La formation musicale en Estrie*. Sherbrooke, 3 p. + annexes, s.d.

ROY-COUTURE, Pierrette. Conseil régional de promotion de la femme de l'Estrie. (Sans titre) Sherbrooke, 4 p., s.d.

Shécrilire. Projet populaire d'alphabétisation dans la région de Sherbrooke. (Sans titre) Sherbrooke, 2 p. + annexes, s.d.

Students of the Today's Woman Program. *Today's Woman*. Champlain College, Lennoxville Campus. Lennoxville, octobre 1980, 3 p. + annexes.

Rive-Sud

Association des commissions scolaires de la vallée du Richelieu. *Intervention auprès de la C.E.F.A.* Lemoyne, décembre 1980, 4 p.

BELCOURT-LEDUC, Lucille et autres. *La situation vécue par les formateurs à temps partiel à l'éducation des adultes*. Décembre 1980, 4 p., s.l.

BERRIGAN, Rita et Georgie Baxter. Conseil interconfessionnel du troisième âge de Saint-Lambert. Inter-Church Council for Seniors. (Sans titre) Saint-Lambert, décembre 1980, 2 p. + annexes.

BLANCHETTE, Clément. La formation professionnelle. *Texte présenté à la C.E.F.A.* Brossard, décembre 1980, 6 p.

BREAULT, Michèle. *J'aimerais vous exposer mon point de vue, sous forme de questions*. Saint-Hughes, Comté de Johnson, décembre 1980, 4 p.

CARMEL, Denise et autres. Les formateurs d'adultes, temps plein, en formation professionnelle. *Projet le Tremplin, régionale de Chambly*. Chambly, décembre 1980, 14 p.

CARON, Francine. Service des loisirs, ville Brossard. (Sans titre) Brossard, décembre 1980, 6 p.

Centre d'art de Préville (Collège Champlain). (Sans titre) Saint-Lambert, 4 p. + annexes, s.d.

CLOUTIER, André, conseiller en orientation scolaire et professionnelle. *Document déposé lors de la journée régionale*. Saint-Hyacinthe, décembre 1980, 11 p.

Commission de formation professionnelle de la région de Montréal-Sud. *Implications des partenaires sociaux*. Saint-Hyacinthe, décembre 1980, 6 p.

Commission scolaire régionale de Chambly. Services de l'éducation aux adultes. *Position de l'équipe de gestion*. Décembre 1980, 17 p. + annexes, s.l.

Commission scolaire régionale de Chambly. S.E.A. *Témoignages d'étudiants adultes à l'élémentaire. Centre Gérard-Filion*. Décembre 1980, 3 cassettes + 1 vidéo, 18 p., s.l.

Commission scolaire régionale de Yamaska. Service de l'éducation des adultes. (Sans titre) Novembre 1980, 9 p., s.l.

Conseil de la famille Richelieu-Yamaska. *Commentaires et demandes*. Saint-Hyacinthe, décembre 1980, 4 p. + annexes.

CÔTÉ-RACICOT, Cécile, conseiller pédagogique en industrie. *Formation industrielle*. Chambly, décembre 1980, 9 p.

DUCHESNE, Guy. C.L.S.C. Longueuil-Est auprès des personnes âgées. *Document sur l'éducation des adultes*. Longueuil, novembre 1980, 10 p.

Fédération de l'U.P.A. de Saint-Hyacinthe. *Document sur la formation professionnelle agricole aux adultes*. Décembre 1980, 5 p., s.l.

FILIATREAULT, Normand, formateur en menuiserie. (Sans titre) Saint-Hyacinthe, décembre 1980, 4 p.

Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité. *On y va... c'est important pour l'avenir des électriciens*. Décembre 1980, 4 p., s.l.

HEWS, Olive et autres. C.S.R. de Chambly. Centre de formation aux immigrants. *Objectifs des cours aux immigrants du Sud-Est asiatique*. Longueuil, décembre 1980, 7 p. + annexes.

LAROCHE, R. Lettre d'un groupe d'étudiants voulant être inscrits à des cours de relations humaines. *Cours de relations humaines 3e et 4e sessions. Décembre 1980, 3 p., s.l.*

LEE, Brenda. Commission scolaire régionale protestante South Shore. Éducation aux adultes. *A Brief to the Jean Commission*. Saint-Lambert, décembre 1980, 5 p.

LIPPE, Michel. Centre de réadaptation Le Contrefort. *Quelques commentaires à l'intention de la C.É.F.A.* Lorraine, décembre 1980, 7 p.

MASSON, Denise. Service d'orientation des foyers (S.O.F.). *Recommandations présentées à la C.É.F.A.* Varennes, décembre 1980, 1 p.

POITRAS, Denis. Corporation de promotion industrielle de la région de Saint-Hyacinthe inc. *Lettre aux membres de la Commission*. Saint-Hyacinthe, décembre 1980, 3 p.

RETTA, T. *Les femmes chefs de familles « assistées sociales » et le monde du travail*. Septembre 1980, 29 p., s.l.

TESSIER, Michel. *Témoignage d'un étudiant adulte au cégep*. Tracy, décembre 1980, 2 p.

VINET, Denise. Groupe d'infirmières qui demandent la formation d'un cours d'actualisation professionnelle en nursing. (Sans titre) Boucherville, décembre 1980, 4 p.

Résolution adoptée par les étudiants adultes de l'école Pierre-Dupuy en tôlerie, mécanique, ajustage, soudure et machines distributrices. Décembre 1980, 2 p., s.l.

Sud-Ouest

ARSENAULT, Francine et al., étudiantes de première année en sciences humaines, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, Campus Brossard. *Programme de cours*. 11 p., s.d.n.l.

BEAUDET, André et Jean Ostiguy. Service d'aide à l'apprentissage du Collège de Valleyfield. *Mémoire*. Valleyfield, novembre 1980, 44 p.

BELZILLE, Gilles, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

BOISVERT, Marie et al. Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu. *Les conditions matérielles*. Novembre 1980, 2 p., s.l.

BOUCHARD-CARDINAL, Margot et al., étudiantes en sciences humaines, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, campus Brossard. *Composition des groupes*. 4 p., s.d.n.l.

BOUCHER-PARENT, Lyse et al., étudiantes de 1re et 2e années en sciences humaines, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, campus Brossard. *Promotion, assistance au cours, contenu du dossier scolaire*. Novembre 1980, 4 p., s.l.

BOULAIS-JETTÉ, Louise et al., étudiantes adultes du Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, campus Brossard. *La valeur du D.E.C. en sciences humaines sans mathématiques*. Candiac, 7 p., s.d.

BUREAU, Laurence et al. Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu. *Quelle sera la valeur de notre D.E.C.?* Novembre 1980, 12 p., s.l.

Conseil du travail de Saint-Jean et district. (Sans titre) Saint-Jean, novembre 1980, 1 p.

CORRIVEAU-POIRIER, Huguette et al., étudiantes de première année en sciences humaines, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, campus Brossard. *Les garderies*. Novembre 1980, 6 p., s.l.

CÔTÉ-COUTURE, Robert et al. *Les enseignants: l'engagement, les caractéristiques et le système d'évaluation*. Brossard, 6 p. + annexes, s.d.

COURCHESNE, Émile, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

DEROME-FORTIN, Fernande, étudiante en gérontologie, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu. (Sans titre) Novembre 1980, 1 p., s.l.

DUGUAY, Antonin. Syndicat des métallos. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. 2 p., s.d.n.l.

GENDRON, Daniel, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

GRIMARD, René, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 1 p., s.d.n.l.

GUILMETTE, Huguette et Franco Macaluso. Les employés, les bénéficiaires et le syndicat de la maison Notre-Dame des Érables. *Mémoire*. Brigham, novembre 1980, 2 p.

JEAN-BOULANGER, Jacqueline et al., étudiantes de 2e et 3e années en sciences humaines, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu, campus Brossard. *Organisation générale et services connexes à l'enseignement*. Novembre 1980, 6 p., s.l.

KRATZENBERG, Albert, C.L.S.C. de Bedford. *Document sur la formation des adultes*. Bedford, octobre 1980, 5 p. + annexes.

LESSARD, Margot, étudiante en gérontologie, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu. (Sant titre) Saint-Jean, novembre 1980, 1 p.

MEUNIER, Ariane, étudiante en sciences humaines, Cégep Saint-Jean-sur-le-Richelieu. *Vers un élargissement des cours offerts aux adultes*. Novembre 1980, 3 p., s.l.

NAIL, André, charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

WALASJCZJH, René. *Document de travail*. Henryville, Comté d'Iberville, novembre 1980, 3 p.

Laurentides-Lanaudière

BERNARD, René. Service de formation du diocèse de Saint-Jérôme. (Sans titre) Saint-Jérôme, décembre 1980, 5 p. et annexes.

BREAULT, Solange et Angèle Patenaude. Service diocésain d'éducation de la Foi des adultes de Joliette. (Sans titre) Joliette, 1 p., s.d.

Commission scolaire Saint-Jérôme. Service de l'éducation aux adultes. *Instabilité des annexes et concertation*. Saint-Jérôme, décembre 1980, 6 p.

DESROSIERS, Fernande. Comité régional interorganismes. *Programmes d'emplois communautaires*. Lachute, décembre 1980, 1 p.

Fédération de l'U.P.A. de Lanaudière. (Sans titre) Joliette, novembre 1980, 5 p.

Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité. *On y va...c'est important pour l'avenir des électriciens*. Décembre 1980, 4 p., s.l.

LEGARÉ, Dominique, paysagiste-pépiniériste. (Sans titre) Saint-Jovite, décembre 1980, 2 p.

PROVOST, Jacques, membre du local 2090 de la Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique, F.T.Q. — construction. (Sans titre) Lachute, 1 p., s.d.

Outaouais

BEAUCHEMIN, Lucien, pour 15 citoyens de Destor. *Considérations aux commissaires de la Commission Jean*. Destor, 1 p., s.d.

BOISVERT, Annette, animatrice à des cours d'alphabétisation. *Note sur les cours d'alphabétisation*. Davidson, octobre 1980, 1 p.

DESROSIERS, Lorraine et al. *Considérations de 26 étudiants de Malartic sur les cours aux adultes*. Malartic, octobre 1980, 1 p.

JOBIN, Hélène P. *Mémoire présenté à la Commission d'enquête sur l'éducation des adultes*. Buckingham, novembre 1980, 5 p.

LAROCHE, Constace. Seréna-Outaouais. *Seréna-Outaouais, un service pas comme les autres*. Aylmer, novembre 1980, 4 p.

O.V.E.P. (Table ronde des O.V.E.P. de l'Outaouais). Sans nous la formation des adultes ne serait rien; mémoire sur l'éducation populaire. Hull, novembre 1980, 15 p. + annexe.

PAYEUR-MINOT, Gaétane, andragogue. *L'éducation permanente des femmes*, 4 p., s.d.n.l.

ROLLIN, Claude. Comité de représentation des étudiants du Centre l'Étape. (Sans titre) Hull, 5 p., s.d.

Nord-Ouest

Algonquin Population of Quebec. *How We Envision Adult Education*. 22 p. + annexes, s.d.n.l.

BASTIEN, Gabriel. Commission scolaire Lac-Témiscamingue. Pour une intégration de la formation professionnelle et socioculturelle des adultes. Saint-Bruno-de-Guigues, novembre 1980, 7 p.

BOULET, Robert. Fédération de l'U.P.A. d'Abitibi-Témiscamingue. *Historique, mission et objectif spécifique de la Fédération de l'U.P.A. d'Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn, 5 p., s.d.

Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois (Centre de Rouyn) (Université du Québec). *Mémoire préliminaire présenté à la C.É.F.A.* Rouyn, novembre 1980, 43 p.

DENIS, Laurent, pour les Équipements Denis inc. *Qualité et efficacité dans les programmes réalistes de formation professionnelle*. Barraute, 4 p., s.d.

DESJARDINS, Judith. *L'orientation et l'information scolaire et professionnelle*. Val d'Or, novembre 1980, 6 p.

DUSSAULT, Julienne. Fédération des cercles de fermières no 22. Cahier du participant. (Sans titre) Janvier 1980, 25 p., s.l.

DUSSAULT, Julienne. Fédération des cercles des fermières. *Guide de l'animateur* et *Objectifs généraux. Cours de « secrétaire automne '80 »*. Janvier 1980, 33 p. + annexes, s.l.

DUSSAULT, Julienne. Fédération des cercles de fermières no 22. *Stage d'animation « La Source »*. Janvier 1980, 3 p., s.l.

GUIMOND, Claude. Commission de formation professionnelle de l'Abitibi-Témiscamingue. *Mémoire présenté à la C.É.F.A.* Québec, novembre 1980, 35 p.

LACROIX, Desneiges. Comité des citoyens à faibles revenus. *Revendications*. Rouyn, 2 p., s.d.

LALIBERTÉ, Luce. Ateliers Notre-Dame de Noranda. *Mémoire présenté pour assurer la continuité de la formation reçue aux Ateliers Notre-Dame*. 3 p., s.d.n.l.

LAMARCHE, Louise et Huguette Rondeau. Commission scolaire Lac-Témiscamingue. *Cours de formation générale aux autochtones de la Réserve de Notre-Dame-du-Nord (année 1979-80)*. Saint-Bruno-de-Guigues, 18 p., s.d.

LEFEBVRE, Pauline. *Lettre*. Amos, avril 1980, 2 p.

MACIY, Dorothy. Comité de l'Atelier Saint-Michel. (Sans titre) Rouyn, novembre 1980, 2 p.

McBRIDE, Kenneth. Timiskaming Band Council, General Academic Training Course, North Temiskaming Reserve. (Sans titre) Notre-Dame-du-Nord, décembre 1980, 4 p.

McCANN, Lany. charpentier-menuisier — F.T.Q. (Sans titre) 2 p., s.d.n.l.

NOËL, Daniel. *Lettre à la C.É.F.A. sur le marché du travail vs aspirations personnelles de l'étudiant adulte*. Noranda, 1 p., s.d.

PELLETIER, Madeleine L. Association féminine d'éducation et d'action sociale. *Mémoire concernant la formation des adultes*. Novembre 1980, 5 p., s.l.

PLOURDE, Mariette. Association des consommateurs réagissants de l'Abitibi-Témiscamingue. *Lettre à la C.É.F.A.* Rouyn, novembre 1980, 1 p.

SÉGUIN, GISÈLE. Comité de développement socioculturel de Moffet. *Mémoire présenté à la Commission Jean*. Rouyn, novembre 1980, 3 p.

SAINT-GERMAIN, Carmen. Cercle des fermières. *Documents concernant l'éducation des adultes*. Sullivan, novembre 1980, 4 p. + annexes.

TRUDEL, Rémy. Comité d'étude sur la déconcentration de la recherche minérale au Québec (Université du Québec). *Étude relative à l'opportunité d'implanter des activités de recherche dans le domaine minéral en Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn, juillet 1980, 80 p.

Montréal

Action travail des femmes. *Mémoire pour la Commission Jean*. Montréal, décembre 1980, 3 p.

ARSENAULT, Lionel et Jean Falardeau. Commission scolaire Jérôme Le Royer. *L'aide personnelle*. Décembre 1980, 4 p., s.l.

ASHBY, Marilyn, infirmière-étudiante en santé communautaire, bénévole à la Fédération des foyers et écoles du Québec. *Recommandations à la C.É.F.A.* Décembre 1980, 1 p., s.l.

ASSELIN, Nicole et Gabrielle Théroux. Le collectif ensemble. *Document présenté à la C.É.F.A.* Montréal, 1980, 4 p.

AUDET, Jean-Pierre, formateur-intervenant au Collège Marie-Victorin. *Spécificité de l'éducation des adultes au niveau collégial*. Décembre 1980, 4 p., s.l.

BAILEY, Miriam. Québec Business Teachers Association (Q.B.T.A.). *The Q.B.T.A. and the Preparation of Women for the World of Work*. Montréal, 2 p., s.d.

Beaconsfield Public Library. *Documents présentés à la C.É.F.A.* Beaconsfield, décembre 1980, pag. div.

BERTRAND, Claudine, professeur au Collège de Rosemont. *Lettre au sujet des cours par correspondance*. Décembre 1980, 1 p. + annexe, s.l.

BERTRAND, Guy. Via travail inc. *Document sur la formation professionnelle des ex-détenus*. Chomedey, 4 p., s.d.

BLANDINE-LEDOUX, Paul. *L'Université du troisième âge (U.T.A.)*. Montréal, septembre 1980, 21 p.

CAMPEAU, Yvon. S.E.A. de la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer. *La formation professionnelle*. Décembre 1980, 7 p., s.l.

Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles. Série de documents: *L'alphabétisation à repenser*, *Il faut prendre le taureau par les cornes*, *J'ai mal à ma porte*, *Ma commande me fait mourir*, *Histoire du quartier de la Pointe-Saint-Charles, parties I à 4 – 1642 à 1880*, *Les lois sociales c'est pas un cadeau*, *Maigrir avec le sourire*, I & II, *Moyens pour développer leurs connaissances*. Décembre 1980, pag. div., s.l.

Carrefour des Associations de familles monoparentales du Québec inc. *Pour des conditions de vie décentes : action collective*. Montréal, 109 p., s.d.

CERULLI, Lou, étudiant adulte à l'Université Concordia. (Sans titre) LaSalle, décembre 1980, 3 p.

CLAIVAZ, Robert, conseiller pédagogique au S.E.A. de la C.S. de Verdun. *Les P.N.E. gage de la qualité dans un Service d'éducation des adultes*. Verdun, décembre 1980, 2 p.

CLAIVAZ, Robert, conseiller pédagogique au S.E.A. de la C.S. de Verdun. *Le secteur des métiers négligé à l'éducation des adultes*. Verdun, décembre 1980, 2 p.

C.L.S.C. Centre ville. *L'éducation populaire, l'approche de base du C.L.S.C. Centre-ville*. Décembre 1980, 9 p. + annexe, s.l.

Comité d'education aux adultes. (C.E.D.A.) (Sans titre) Montréal, 2 p., s.d.

CRÊTE, Denise et Donald Millaire, étudiants à l'U.Q.A.M., *L'éducation populaire et l'évolution du féminisme au Québec*. Montréal, avril 1980, 27 p.

DAOUST-DELISLE, Denise, responsable de l'aide aux étudiants dans un centre de formation générale, niveau secondaire. *Bref relevé des lacunes à l'enseignement des adultes*. Brossard, décembre 1980, 21 p.

DESJARDINS, Sylvie, présidente de l'Association régionale des familles d'accueil du Montréal métropolitain. (Sans titre) Décembre 1980, 2 p. s.l.

DESLAURIERS, Pierre, conseiller pédagogique au S.E.A. de la Commission scolaire de Verdun. *Rapport présenté à la C.É.F.A.* Verdun, décembre 1980, 4 p.

DUBITSKY, Goldie, étudiante. (Sans titre) Chomedey, novembre 1980, 1 p.

DUFOUR, Louise. Centre de réadaptation de la maison Lucie Bruneau. (Sans titre) Montréal, novembre 1980, 3 p.

Fédération de l'âge d'or du Québec. *Mémoire présenté à la C.É.F.A.* Montréal, décembre 1980, 4 p. + annexes.

FILLION LEBLANC, Diane. *Lettre au sujet des cours du soir*. Montréal, décembre 1980, 3 p.

Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité. *On y va... c'est important pour l'avenir des électriciens*. Décembre 1980, 4 p., s.l.

GAGNON, Édith. Association des auxiliaires familiales et sociales du Québec. *Texte sur la formation professionnelle des auxiliaires familiales*. Montréal, décembre 1980, 4 p. + annexe.

GAGNON, Gilles, gestionnaire au Centre de secrétariat et commerce, éducation des adultes, techniques commerciales. C.E.C.M. (Sans titre) Décembre 1980, 1 p., s.l.

GAUTHIER, Gaston. Service d'éducation des adultes de la C.E.C.M. *Solidarité pour le développement, le projet relations parent-enfant*. Décembre 1980, page div., s.l.

GILBERT, Linda. *Témoignage sur les écoles pour handicapés physiques*. Novembre 1980, 3 p., s.l.

Groupe d'action politique des femmes du Parti québécois de la région Montréal centre. *Mémoire présenté à la C.É.F.A.* Montréal, décembre 1980, 10 p. + annexe.

GUILBEAULT-BOLDUC, Huguette, étudiante. (Sans titre) Montréal, décembre 1980, 2 p. + annexes.

HALDANE, Scott. Young Men's Christian Association (Y.M.C.A. de West-Island). Le projet source. *Comments on Adult Education in Québec*. Pointe-Claire, décembre 1980, 3 p.

HEITNER, Lois, « Working out ». *Unemployed Youth Access to Education Needs*. Montréal, décembre 1980, 3 p. + annexe.

LACOSTE, Paul, recteur de l'Université de Montréal. *Rapport de l'Université de Montréal à la C.É.F.A.* Montréal, décembre 1980, 6 p.

LAMONTAGNE, Simone. Atelier des clowns du Québec. *Mémoire présenté à la C.É.F.A.* Montréal, décembre 198 , 2 p. + annexes.

LANGLOIS, Claire. Groupe de neuf (9) femmes. *Texte de recommandations et énoncé de projet*. Montréal, novembre 1980, 7 p. + annexes.

LEWIS, Anne. *le besoin d'une meilleure compréhension du développement de l'enfant*. Décembre 1980, 1 p., s.l.

MARCUS, Lotte, professeur à l'Université McGill. *Position Paper*. Montréal, 1 p., s.d.

McDONALD, Dick, professeur à l'Université Concordia. *Experience Paper – A Community Based Model for University Education*. Montréal, décembre 1980, 7 p.

MOREL, Paul-Henri, étudiant. *Lettre au sujet de la rémunération pendant les cours de formation professionnelle*. Décembre 1980, 2 p., s.l.

NEVEU, Jeannie. *Report of the Québec Farmer's Association*. Sainte-Anne de Bellevue, décembre 1980, 4 p. + annexes.

PINJORE, Léon. *Lettre concernant la formation scolaire des handicapés*. Décembre 1980, 1 p., s.l.

Professeurs en alimentation et nutrition, éducation populaire C.E.C.M. (Sans titre) 4 p., s.d.n.l.

PROVENCHER, Roland et Yolande, Seréna métropolitain. (Sans titre) Décembre 1980, 3 p. + annexes, s.l.

QUIRION, Alain. Commission scolaire Sault-Saint-Louis. *Commission d'enquête sur l'éducation des adultes. La région ouest de Montréal est consultée.* Lasalle, janvier 1981, 4 p. + annexes.

RAINVILLE, Michèle, étudiante adulte. *Témoignage sur les cours d'alphabétisation.* Verdun, décembre 1980, 2 p.

RHODES, E. Concordia University. (Sans titre) Montréal, 1980, 3 p., s.d.

SCHMIDT, Françoise. Service de l'éducation des adultes C.E.C.M. *Y aurait-il incompatibilité entre l'éducation personnalisée et la convention collective du personnel enseignant? Décembre 1980, 4 p., s.l.*

S.E.B.A.M. *Remarques et recommandations adressées à la C.É.F.A.* 2 p., s.d.n.l.

SICOTTE-GAUTHIER, Nicole. Seréna-Québec (Sans titre) Décembre 1980, 2 p. et annexe, s.l.

SPIVACK-MARKS, Esther. *Projet d'étude « Learning Needs of English Speaking Women in the Montreal Region »* et lettre d'accompagnement. Montréal, 25 février 1981, 36 p. + annexes.

THERRIEN, Gilles, conseiller pédagogique, Commission scolaire Jérôme Le Royer. *Projet d'étude en alphabétisation.* Décembre 1980, 5 p., s.l.

TREMBLAY, Lise. Centre des services sociaux du Montréal métropolitain. *Formation des familles d'accueil.* Montréal, décembre 1980, 2 p.

WOODROUGH, Robert, directeur et Jacques Tremblay, agent de main-d'oeuvre, Opex. *Le détenu et la formation des adultes.* Montréal, décembre 1980, 4 p.

YERGEAU, Nicole. L'Enjeu. *La planification et l'évaluation en formation des adultes.* Décembre 1980, 5 p., s.l.

Laval

BRISSON, Marcel, conseiller pédagogique à la formation en industrie pour le réseau scolaire Chomedey de Laval. *La pédagogie dans l'industrie, un défi à relever...* Laval, novembre 1980, 9 p. + annexe.

Élan-Laval (Projet de formation pour de jeunes chômeurs). *Difficultés et recommandations.* Novembre 1980, 4 p., s.l.

ÉMOND, Maurice, conseiller pédagogique pour le S.E.A. de la Commission scolaire des Mille-Îles. *La pédagogie en éducation populaire et formation et apprentissage de la personne déficiente mentale hors-circuit.* Sainte-Rose, novembre 1980, pag. div.

LUPIEN, Agathe. Association des parents uniques de Laval inc. *Documents remis à la C.É.F.A. pour la sensibiliser au développement d'un organisme volontaire intervenant.* Novembre 1980, 7 p. + annexes., s.l.

PERREAULT, André, directeur du Service de la main-d'oeuvre agricole du Canada (S.M.A.C.). *Notes concernant la main-d'oeuvre agricole en production maraîchère dans la région de Laval.* 6 p., s.d.n.l.

PÉRUSSE-LECAVALIER, Marie-Paule. *Laval au féminin inc.* 4 p., s.d.n.l.

RUSSELL, Robert. S.E.A. de la Commission scolaire Laurenval. (Sans titre) Chomedey, janvier 1981, 3 p. + annexes.

Îles-de-la-Madeleine

Centre de santé de l'Archipel aux Îles-de-la-Madeleine. Direction du personnel. *Recommandations faites aux audiences de la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Janvier 1981, 1 p. s.l.

GAUTHIER, Raymond et Jean Bureau. S.E.A. de la Commission scolaire des Îles. *Une expérience éducative en aménagement du territoire aux Îles-de-la-Madeleine.* Cap-aux-Meules, janvier 1981, 4 p. + annexes.

GENEST, Nicole et Michel Madden. *Le centre spécialisé en pêche maritime du collège de la Gaspésie.* Décembre 1980, 104 p., s.l.

SMOLLA, Daniel. Centre de santé de l'Archipel. *Résumé synthèse du bilan socio-sanitaire.* Juin 1980, pag. diverse, s.l.

Nouveau-Québec

Commission scolaire Kativik. *Recommandations pour la formation et les besoins en enseignement des adultes Inuit du Nouveau-Québec.* Février 1981, 18 p., + annexes, s.l.

3 – Rencontres de la Commission avec des représentants d'entreprise

Rencontre du 28 janvier 1981, à Montréal

Barbeau, Hubert : Unipain
Boucher, Julien : Cose
Cadieux, Jean-Paul : Coopérative fédérée du Québec
Cherrier, J.R. : Stuart
Dolan, Paul : Les Artisans, Société coopérative d'assurance-vie
Dussault, Claude : Coopérative fédérée du Québec
Ferragne, Roger : Consolidated-Bathurst Ltée
Fortier, Paul-Émile : Impérial Tobacco Ltée
Fratelli, André : Robin Hood Multifoods Ltée
Harvey, Pierre : La Confédération des Caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec
Jobin, Gilles : La Confédération des Caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec
Laflamme, Rock : L'Assurance-vie Desjardins
Lambertucci, Robert : Dominion Textile Ltée
Leduc, Ronald : Canadien National
Lord, André : Le Groupe Commerce compagnie d'assurance
Maheu, Jean-Pierre : La Banque d'Épargne de la Cité et du District de Montréal
Ouellette, Michel : Compagnie Trust Royal
Rhéaume, Arthur : Canada Ciment Inc.
Richer, Gilles : Compagnie de Papier Rolland Ltée
St-Pierre : Télé-Métropole Inc.
Trudel, André : Banque d'Épargne de la Cité et du District de Montréal

Rencontre du 29 janvier 1981, à Montréal

Bédard, Aimé : Marine Industrie Ltée
Boisvert, Gérard : Forano Inc.
Bourgeault, Roger : Québec-Lait
Charbonneau, Louis : Télébec
Charron, Michel : Banque Nationale du Canada
Chartrand, J.P. : Service de Gestion Devcom Ltée
Chevrier, André : John's Manville
Church, Mireille : Rolls-Royce (Canada) Ltée
Desautels, Jean : Canatom Inc.
Hogue, Pierre : BG Checo Inc.
Lapierre, Paul : Les Restaurants Scotts Ltée
Laplante, Richard : Laplante & Langevin
Larocque, Daniel : Canadair
Larose-Brault, Michèle : Lavalin Inc.
Lavigne, Bernard : Générale Électrique Canada Ltée
Légaré, Jules : Carey Canada Inc.
Lemay, Jacques : Les Aliments Delisle Ltée
Matte, Lisette : Fédération des Magasins Coop
Ross, John : Clarke Transport Canada Inc.
St-Jacques, Jean : Service de Gestion Devcom Ltée
St-Louis, Germain : John's Manville
Savoie, Maurice : S.S.Q. Mutuelle d'Assurance Groupe
Sooknah, Fen : Les Ateliers d'Ingénierie Dominion Ltée

Appendice « G »

Mémoires et audiences publiques

I– Liste alphabétique des mémoires soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes

Ad Hoc Joint Committee on Adult Education. *Brief to la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 9 p.

Alliance des professeurs de Montréal. *Mémoire sur l'éducation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 13 p.

ASSAL, Georges. *Le développement d'un modèle P.P.B.E. en formation professionnelle au Québec* (extrait). Montréal, décembre 1980, 74 p.

Assemblée des évêques du Québec. *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 8 p.

Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française (A.C.D.E.A.U.L.F.). *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle*. 11 p. et annexes, s.d.n.l.

Association d'éducation du Québec. *Vers la « prise en charge » de l'apprentissage et la qualité de vie par un développement de la capacité de décider — Recommandations à la Commission Jean*. Québec, janvier 1981, 3 p.

Association de la construction de Montréal et du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean)*. Décembre 1980, 11 p. et annexes, s.l.

Association de l'âge d'or de Montréal (Comité des services de groupe). *Réaction à l'exposé de la Commission Jean*. Décembre 1980, 5 p., s.l.

Association de paralysie cérébrale du Québec inc. (chapitre de l'Estrie). *Mémoire*. Sherbrooke, décembre 1980, 53 p.

Association de rencontres culturelles avec les détenus (A.R.C.A.D.). *L'intervention socioculturelle communautaire en milieu carcéral : trois paliers de réflexions*. Laval, janvier 1981, 12 p.

Association des cadres scolaires du Québec. *Avis de l'A.C.S.Q. sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Québec, décembre 1980, 13 p.

Association des centres communautaires juifs de Montréal. *Mémoire sur le Département des adultes*. Montréal, décembre 1980, 6 p. et annexes.

Association des centres de bénévolat du Québec. *Mémoire sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 27 p., s.l.

Association des collèges du Québec (A.C.Q.). *L'Éducation des adultes dans les collèges privés de niveau collégial*. Décembre 1980, 13 p. + annexes, s.l.

Association des commissions scolaires Abitibi-Témiscamingue inc. *Mémoire à la Commission Jean sur une politique provinciale en éducation des adultes*. Décembre 1980, 21 p., s.l.

Association des commissions scolaires protestantes du Québec. *Brief to la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 11 p.

Association des conseillères en économie familiale du Québec. *A Brief Presented to la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Westmount, décembre 1980, 18 p.

Association des constructeurs de routes et grands travaux du Québec. *La formation des adultes au Québec*. Québec, janvier 1981, 7 p.

Association des courtiers d'assurances de la province de Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 8 p.

Association des détaillants en alimentation du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, janvier 1981, 7 p.

Association de sécurité des industriels forestiers du Québec inc. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, décmbre 1980, 41 p. + annexes.

Association des étudiantes de Nouveau Défi du Collège de Jonquière. *Mémoire*. Jonquière, décembre 1980, 12 p. + annexes.

Association des étudiants du soir en relations industrielles de l'université Laval. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, décembre 1980, 16 p. + annexes.

Association des femmes diplômées des universités. *La formation, un moyen pour l'adulte de maîtriser son existence et son milieu*. Montréal, décembre 1980, 12 p.

Association des préretraités et retraités de Rosemont (3R). *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 12 p. + annexes.

Association des professeurs du Centre fédéral de formation. *Mémoire*. Laval, décembre 1980, 25 p.

Association des propriétaires d'autobus du Québec. *Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, décembre 1980, 9 p.

Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec. *Mémoire*. Montréal, novembre 1980, 32 p. + annexes.

Association féminine d'éducation et d'action sociale (A.F.É.A.S.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes*. Montréal, décembre 1980, 26 p.

Association féminine d'éducation et d'action sociale (A.F.E.A.S.) — Région de la Mauricie. *Mémoire*. Saint-Léon, décembre 1980, 6 p.

Association féminine d'éducation et d'action sociale (région de Nicolet). *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 5 p., s.l.

Association liaison d'information et d'entraide novatrice. *Mémoire présenté à la C.É.F.A.* Trois-Rivières, décembre 1980, 2 p.

Association of Family Life Educators of Québec. *Brief to the Jean Commission. Montréal, décembre 1980, 5 p.*

Association of Hearing Impaired Adults. Mémoire. Montréal, décembre 1980, 15 p. + annexes.

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (A.S.T.E.D.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 17 p.

Association provinciale des commissions de formation professionnelle (A.P.C.F.P.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Rimouski, décembre 1980, 23 p.

Association provinciale des locataires de logements municipaux du Québec inc. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, 10 p., s.d.

Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail – Conférence de Montréal. *Projet de mémoire pour la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Janvier 1981, 10 p., s.l.

Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail – Conférence de Québec. *Éléments d'une politique de formation des adultes*. Québec, septembre 1980, 21 p. + annexes.

Association québécoise pour la promotion de la santé. *La formation des adultes pour une meilleure santé*. Saint-Hubert, décembre 1980, 11 p. + annexe.

Atelier de joaillerie enr. et poterie Bonsecours inc. *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 20 p.

L'Atelier du logement communautaire des Bois-Francs. *Mémoire adressé à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Drummondville, octobre 1980, 13 p.

Banque nationale du Canada. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes/Québec*. Montréal, décembre 1980, 61 p.

La Barda (consultation et intervention éducatives). *La formation des adultes dans les institutions publiques d'enseignement : qui racle qui et si oui, pourquoi?* Montréal, décembre 1980, 11 p.

Bell Canada. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, novembre 1980, 27 p. + annexes.

Bibliothèque centrale de prêts des Portages inc. *Mémoire présenté à la Commission Jean*. Rivière-du-Loup, décembre 1980, 6 p.

Bibliothèque municipale d'Acton Vale. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Acton Vale, décembre 1980, 5 p.

BILLY, Lise. *L'éducation dans les années 80 : adultes, enfants et adolescents ensemble, pourquoi pas?* Outremont, décembre 1980, 3 p.

Bureau des écoles protestantes du grand Montréal (P.S.B.G.M.). *Brief to the Adult Education Study Commission on Professional Education and Socio-Cultural Education in Québec*. Décembre 1980, 26 p., s.l.

Canadair Ltée. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, janvier 1981, 25 p.

Carrefour québécois des travailleurs de la famille (C.Q.T.F.) *Le parent et l'éducation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 18 p. + annexes.

Carrefour Relance inc. *L'Enjeu, une solution parmi d'autres*. Décembre 1980, 16 p. s.l.

Cégeps de Drummondville, Shawinigan, Trois-Rivières et Victoriaville. Coordination de l'éducation aux adultes. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Drummondville, décembre 1980, 50 p. + annexes.

Cégep de Rosemont. Service de l'éducation des adultes. *Recommandations portant sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, janvier 1980, 8 p.

Cégep John-Abbott. *Brief Presented to la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Sainte-Anne-de-Bellevue, décembre 1980, 40 p. + annexes.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.). *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Sainte-Foy, janvier 1981, 98 p.

Centrale des syndicats démocratiques (C.S.D.). *Pour une réforme du régime de formation des adultes*. Montréal, janvier 1981, 46 p. + annexes.

Centre d'animation Saint-Pierre de Montréal inc. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 23 p. + annexes.

Centre de formation pastorale (C.E.F.O.P.) du diocèse de Valleyfield. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Valleyfield, décembre 1980, 22 p. + annexes.

Centre de réadaptation Lucie-Bruneau. *Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, décembre 1980, 86 p.

Centre des arts visuels. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, 9 p. + annexes, s.d.

Centre des dirigeants d'entreprise. *Mémoire*. Montréal, janvier 1981, 11 p.

Centre d'études du tourisme. *L'organisation de l'information scientifique et technique en tourisme*. Montréal, septembre 1980, 10 p.

Centre d'information et d'animation communautaire de Sainte-Scholastique. *Le C.I.A.C. et l'éducation des adultes*. Sainte-Scholastique, décembre 1980, 25 p.

Centre hospitalier Douglas. *Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 4 p. + annexes.

Centre interculturel Monchanin. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 8 p. + annexes.

Centre l'Étape. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Hull, décembre 1980, 39 p.

Chambre de commerce du district de Montréal. *Mémoire à la Commission d'études sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 16 p., s.l.

Chambre de commerce de la province de Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, décembre 1980, 19 p.

Chambre des notaires du Québec. *Action 80 – Rapport de la Commission d'étude et d'action sur l'avenir du notariat*. Montréal, novembre 1980, 72 p.

C.L.S.C. Sainte-Thérèse. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 6 p. + annexes., s.l.

Club 3021 – Toastmasters International. *Brief for la Commission d'étude sur la formation des adultes*, 4 p., s.d.n.l.

Collège Bois-de-Boulogne – Service de l'éducation aux adultes. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, janvier 1981, 31 p.

Collège de Limoilou. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 11 p., s.l.

Collège Édouard Montpetit. *Rapport présenté au Conseil d'administration par le Service de l'éducation des adultes dans le cadre de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Longueuil, janvier 1981, 50 p.

Collège Marie-Victorin (Service de l'enseignement aux adultes). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socioculturelle des adultes (C.E.F.A.)*. Décembre 1980, 71 p. + annexes., s.l.

Collège Vanier. *Brief to la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, décembre 1980, 4 p. + annexes.

Comité consultatif du Québec de l'enseignement professionnel en langue anglaise. *Comments and Recommendations on the Vocational and Cultural Education of Adults*. Montréal, décembre 1980, 7 p.

Comité de citoyens à faibles revenus du Nord-Ouest. *Mémoire sur l'éducation des adultes*. Rouyn, janvier 1981, 2 p.

Comité de coordination de l'association des O.V.E.P. du Québec. *L'éducation populaire autonome : une éducation légitime à financer*. Montréal, décembre 1980, 32 p. + annexes.

Comité de formation intra hospitalière, Région 03. *Mémoire sur la formation en cours d'emploi dans les centres de la région 03 — « Sa réalité, ses limites, ses attentes »*. Beauceville Ouest, octobre 1980, 25 p. + annexes.

Comité de liaison des handicapés physiques du Québec. *La formation professionnelle et socioculturelle des adultes vivant avec un handicap physique.* Janvier 1981, 20 p. + annexes., s.l.

Comité de santé et de sécurité agricole de Gatineau. *Mémoire sur l'éducation des adultes au Québec.* Gatineau, janvier 1981, 5 p.

Comité des travailleurs et travailleuses d'Hochelaga-Maisonneuve de Montréal. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Montréal, décembre 1980, 17 p.

Comité social Centre-Sud. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Montréal, décembre 1980, 20 p.

Commission de formation professionnelle de l'Abitibi-Témiscamingue. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* 35 p., s.d.n.l.

Commission des droits de la personne du Québec (service d'éducation). *Recommandations soumises à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Montréal, janvier 1981, 5 p.

Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.). *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Décembre 1980, 78 p., s.l.

Commission d'étude d'un groupe de femmes de Mercier. *Mémoire sur les femmes et l'éducation aux adultes et les femmes de Mercier et l'éducation aux adultes.* Décembre 1980, 14 p., s.l.

Commission scolaire Abitibi (Service de l'éducation des adultes). *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Décembre 1980, 53 p., s.l.

Commission scolaire des Manoirs. *Mémoire.* Terrebonne, décembre 1980, 20 p.

Commission scolaire du Long-Sault. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Lachute, décembre 1980, 22 p. + annexes.

Commission scolaire du Sault-Saint-Louis – Centre Desrosiers. *La suggestopédie à la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis.* Ville Saint-Pierre, janvier 1981, 9 p. + annexes.

Commissions scolaires et commissions scolaires régionales de la région 01 et services d'éducation des adultes. *L'avenir de l'éducation des adultes dans l'Est du Québec.* Rimouski, décembre 1980, 27 p.

Commission scolaire Jérôme-LeRoyer. *L'Éducation des adultes à la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer.* Décembre 1980, 45 p. + annexes, s.l.

Commission scolaire Lac-Témiscamingue. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 7 p. + annexes, s.l.

Commissions scolaires Lakeshore et Baldwin-Cartier. *Mémoire soumis conjointement à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 84 p., s.l.

Commission scolaire Les Écores. *Le pénitencier, temps d'épreuve, temps fort de formation et mutation (essai de pédagogie carcérale).* Laval, 14 p. + annexes, s.d.

Commission scolaire régionale de Chambly. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Décembre 1980, 34 p. + annexe, s.l.

Commission scolaire régionale de l'Estrie. *Vers une formation professionnelle élargie dans la perspective d'un formation globale du travailleur.* Sherbrooke, décembre 1980, 30 p.

Commission scolaire régionale protestante de Western Québec. *Mémoire à la Commision d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Décembre 1980, 35 p. + annexes, s.l.

Commission scolaire Sainte-Croix. *Mémoire déposé à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Ville Saint-Laurent, décembre 1980, 29 p. + annexes.

Commission scolaire Vallée de la Lièvre. *Mémoire déposé à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Buckingham, décembre 1980, 13 p.

Compagnie la Pierre de mer inc. *Projet socio-éducatif et mémoire.* Cap-aux-Meules, octobre 1980, 27 p. + annexes.

Compagnie Price Ltée. *Mémoire soumis à la Commission Jean.* Québec, décembre 1980, 14 p. + annexes.

Confédération des syndicats nationaux (C.S.N.). *Mémoire de la C.S.N. à la Commission Jean sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Février 1981, 33 p. + annexes, s.l.

Conférence des directeurs de bibliothèques publiques de l'Ile de Montréal. *Brief Presented to la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 10 p. + annexes, s.l.

Congrès juif canadien. *Aide-mémoire sur l'éducation permanente.* Montréal, janvier 1981, 4 p.

Conseil algonquin. *La population algonquine du Québec — Vision et perception de l'éducation des adultes.* Val d'Or, décembre 1980, 18 p. + annexes et version anglaise.

Conseil central des syndicats nationaux de l'Outaouais. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Hull, décembre 1980, 15 p. + annexes.

Conseil culturel de la Rive-Sud de Montréal inc. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Janvier 1981, 9 p., s.l.

Conseil de la coopération du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, décembre 1980, 22 p. + annexes.

Conseil de développement du loisir scientifique. *Mémoire*. Montréal, novembre 1980, 15 p.

Conseil de la culture de l'Abitibi-Témiscamingue. *Mémoire — La formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 18 p. + annexes, s.l.

Conseil de la culture de l'Est du Québec et Conseil de développement de l'Est du Québec. *Mémoire sur la formation des adultes*. Rimouski, décembre 1980, 20 p.

Conseil de la santé et des services sociaux de l'Outaouais (C.S.S.S.O.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Hull, décembre 1980, 31 p.

Conseil de l'éducation médicale continue du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 12 p.

Conseil des femmes de Montréal. *L'accès à l'éducation pour la femme mature*. décembre 1980, 7 p. + version anglaise, s.l.

Conseil des loisirs de la région de Québec. *Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Sainte-Foy, janvier 1981, 5 p.

Conseil des loisirs de l'Est du Québec. *Mémoire sur la formation des intervenants en loisir de l'Est du Québec*. Rimouski, décembre 1980, 16 p.

Conseil du patronat du Québec. *La formation professionnelle des adultes au Québec*. Décembre 1980, 20 p. + annexes, s.l.

Conseil du statut de la femme. *La formation des adultes : les femmes*. Québec, décembre 1980, 109 p.

Conseil du travail de Montréal (F.T.Q.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 15 p.

Conseil du travail de Québec (F.T.Q.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, décembre 1980, 21 p.

Conseil provincial des comités paritaires de l'industrie de l'automobile. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 39 p.

Conseil régional de la culture des Laurentides. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Saint-Jérôme, janvier 1981, 4 p. + annexes.

Conseil régional de l'âge d'or inc. – Richelieu – Yamaska. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Saint-Hyacinthe, décembre 1980, 3 p.

Conseil régional de développement de la Côte-Nord. *Mémoire*. Hauterive, décembre 1980, 9 p.

Conseil régional de développement des Cantons de l'Est. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 27 p., s.l.

Conseil régional de l'éducation des adultes de l'Est du Québec (C.R.E.A.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Novembre 1980, 13 p. + annexes, s.l.

Conseil régional des loisirs de la Rive-Sud. *Avis sur la formation des adultes – Loisirs et formation : vers une complémentarité?* Décembre 1980, 38 p. + annexes, s.l.

Coordonnateurs des services d'éducation des adultes de niveau collégial et conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes de niveau collégial. *Mémoire*. Décembre 1980, 48 p. + annexes, s.l.

Corporation des artisans de Québec. *Mémoire adressé à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Québec, janvier 1981, 11 p. + annexes.

Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec. *Les bibliothèques et l'éducation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 26 p. + annexes.

Corporation des bijoutiers du Québec. *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 9 p. + annexes.

Corporation des maîtres électriciens du Québec. *La formation professionnelle des adultes au Québec*. Anjou, janvier 1981, 8 p. + annexes.

Corporation des maîtres mécaniciens en tuyauterie du Québec. *Mémoire sur la formation professionnelle des adultes (entrepreneurs)*. Août 1980, 4 p., s.l.

Corporation professionnelle des comptables généraux licenciés du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 13 p. + annexes.

Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec. *Mémoire sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 18 p.

Corporation professionnelle des psychologues du Québec. *La psychologie au service de la formation des adultes*. Montréal, janvier 1981, 17 p.

Corporation Un Mondalire. (Sans titre) Pointe-aux-Trembles, décembre 1980, 8 p.

DALLAIRE, Lise. *Réflexion d'une conseillère pédagogique dans un S.E.A. de cégep*. La Salle, décembre 1980, 5 p. + annexes.

Département socioculturel et bibliothèque municipale de Châteauguay. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. 19 p., s.d.n.l.

DESAUTELS, Claude. (Sans titre) Tracy, décembre 1980, 6 p. + annexes.

Elan Laval (B.C.J. inc.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Laval, décembre 1980, 26 p.

EMMENECKER, Roger. *L'éducation et la formation de l'adulte dans une société en mutation technologique et télématique (Éléments de prospective)*. Montréal, décembre 1980, 26 p. xiv, *Financement et participation à un régime universel d'assurance-formation continue pour les adultes (EDUCARE)*. 16 p. iv et *Formation professionnelle à temps partiel – outil privilégié de changement de métier et de perfectionnement*. Montréal, décembre 1980, 15 p. + annexes.

E.P.O.C. Montréal. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 1[illegible] p. + annexes, s.l.

Équipe diocésaine de pastorale du Diocèse [illegible] Gaspé. *Mémoire déposé devant la Commission d'étude sur la formation des adultes (C.É.F.A.)*. Gaspé, dé[illegible]bre 1980, 13 p.

Fédération de l'U.P.A. d'Abitibi-Témiscamingue. *Historique, mission et objectif spécifique de la Fédération de l'U.P.A. de l'Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn, 6 p. + annexes, s.d.

Fédération de l'U.P.A. Mauricie. *Mémoire sur la formation des adultes*. Cap-de-la-Madeleine, décembre 1980, 2 p. + annexes.

Fédération de l'U.P.A. de Nicolet. Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes. Décembre 1980, 7 p., s.l.

Fédération des A.C.E.F. du Québec. *Mémoire*. Montréal, janvier 1981, 9 p.

Fédération des associations de professeurs des universités du Québec. *Mémoire de la F.A.P.U.Q. à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, janvier 1981, 132 p. + annexes.

Fédération des cégeps. *Contribution de la Fédération des cégeps à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 61 p. + annexes, s.l.

Fédération des C.L.S.C. du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Janvier 1980, 14 p., s.l.

Fédération des commission scolaires catholiques du Québec. *Mémoire sur l'éducation des adultes*. Décembre 1980, 28 p. + annexes, s.l.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec – Section (16) Saguenay/Lac Saint-Jean. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Chicoutimi, décembre 1980, 33 p. + annexes.

Fédération des femmes du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 61 p. + annexes.

Fédération des médecins omnipraticiens du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 24 p., s.l.

Fédération des médecins spécialistes du Québec. *Mémoire pour la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 5 p.

Fédération des travailleurs du Québec (F.T.Q.) *Mémoire*. Décembre 1980, 64 p., s.l.

Fédération nationale des services de préparation au mariage. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Saint-Laurent, décembre 1980, 28 p.

Fédération no 6 des Cercles de fermières du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 9 p., s.l.

Federation of English Speaking Catholic Teachers Inc. *Brief Presented to la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 6 p.

Fédération québécoise anti-pauvreté inc. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Acton Vale, décembre 1980, 15 p. + annexes.

Fédération québécoise des services socioculturels. *Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 7 p.

Femmes dynamiques inc. *Mémoire*. Cap-de-la-Madeleine, septembre 1980, 3 p.

Fer de Lance. *Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Sherbrooke, décembre 1980, 21 p.

Fondation québécoise d'éducation économique. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 13 p.

Formatrad inc. *Mémoire adressé à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. 9 p. + annexes, s.d.n.l.

Formosud inc. *Mémoire*. Longueuil, décembre 1980, 14 p.

Forum des citoyens âgés de Montréal. *Formation et adultes âgés*. Montréal, janvier 1981, 36 p.

Fraternité internationale des peintres et métiers connexes (A.F.L. – C.I.O.), Local 349. *La formation professionnelle de la main-d'oeuvre dans l'industrie québécoise de la construction*. Montréal, janvier 1981, 5 p. + annexes.

Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité. *Mémoire*. Montréal, janvier 1981, 14 p.

Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique (locaux 134, 752, 1064, 1427, 2090) F.T.Q. *La formation professionnelle et le charpentier-menuisier*. Octobre, 1980. 20 p. s.l.

GASPARONI, Robert. *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 6 p. + annexes.

Gaz métropolitain inc. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes concernant la formation à Gaz métropolitain inc*. Montréal, décembre 1980, 14 p. + annexes.

Groupes populaires associés de Drummond inc. *Mémoire*. Drummondville, décembre 1980, 15 p. + annexes.

Hôpital Royal Victoria. *Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 21 p. + annexes.

Hydro-Québec. *La formation du personnel à Hydro-Québec*. Montréal, janvier 1981, 20 p. + annexes.

Institut canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.). *L'éducation des adultes est-elle plus qu'une « business » à rentabiliser?* Montréal, décembre 1980, 69 p. + annexes.

Institut des banquiers canadiens – Direction générale du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, décembre 1980, 54 p. + annexe.

Institut des techniques de l'enregistrement, Trebas, Institute of Recording Arts. (Sans titre). Montréal, janvier 1981, 2 p.

Institut québécois de mathématiques. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. 8 p. + annexes, s.d.n.l.

Institut régional du troisième âge des Bois-Francs inc. (I.R.T.A.). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Victoriaville, décembre 1980, 5 p. + annexes.

Institut technique Aviron. (Sans titre) Montréal, décembre 1980, 16 p. + annexes.

Kino-Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Sainte-Foy, décembre 1980, 22 p. + annexes.

LAROSE, Christine. Mémoire sur l'éducation populaire. Décembre 1980, 25 p., s.l.

LEBEL, Céline. (Sans titre) Québec, décembre 1980, 5 p.

LEBOEUF, Jean-Guy. *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 2 p. + annexes.

Le Lotus, Centre d'épanouissement de l'Être. *Mémoire*. Janvier 1981, 32 p., s.l.

Maison des femmes de la Côte-Nord inc. *Mémoire*. Baie-Comeau, janvier 1981, 18 p. + annexe.

Maison d'Haïti inc. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 14 p.

Marchands RO-NA inc. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation et l'éducation des adultes*. Boucherville, décembre 1980, 11 p.

Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation (Direction générale de l'enseignement). *Mémoire à la Commission Jean*. Québec, décembre 1980, 41 p.

Ministère de l'Éducation – Service général de l'enseignement privé. *Proposition pour un service d'enseignement à distance de niveau collégial*. Montréal, janvier 1981, 40 p.

Ministère de l'Immigration du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Janvier 1981, 60 p., s.l.

Ministère des Affaires sociales – Direction générale des programmes de santé. *Mémoire concernant la formation professionnelle des intervenants en santé communautaire*. Québec, décembre 1980, 18 p. + annexes.

Ministère des Affaires sociales – Direction générale de l'aide sociale. *La formation des adultes et les bénéficiaires de l'aide sociale*. Décembre 1980, 42 p. + annexes, s.l.

Miracle Mart. *Mémoire de la division Miracle Mart à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Ville Saint-Laurent, janvier 1981, 17 p.

MONETTE, Mychel. *Mémoire sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes au Québec – Secteur d'intervention : muséologie*. Chicoutimi, novembre 1980, 14 p. + annexes.

Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 26 p. + annexes, s.l.

Mouvement des femmes chrétiennes au Saguenay/Lac Saint-Jean. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean, décembre 1980, 12 p.

Musée des beaux-arts de Montréal. *Le Musée des beaux-arts de Montréal et l'éducation des adultes*. Décembre 1980, 6 p. + annexe, s.l.

Nouveau départ. *Mémoire adressé à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 11 p.

Office de catéchèse du Québec. (Sans titre) Montréal, décembre 1980, 45 p.

Office des personnes handicapées du Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Drummondville-Sud, janvier 1981, 18 p. + annexes.

Office franco-québécois pour la jeunesse (O.F.Q.J.). *Les stages de l'O.F.Q.J., un instrument de formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 49 p. + annexes.

Ordre des comptables agréés du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 19 p. + annexes.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes. Montréal, janvier 1981, 105 p.

Ordre des ingénieurs du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 17 p. + annexes.

Organismes familiaux associés du Québec inc. (O.F.A.Q.). *L'éducation populaire à l'O.F.A.Q.* Montréal, janvier 1981, 14 p. + annexes.

Organisme provincial pour l'avancement du secteur développement personnel et social. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980 11 p. + annexes, s.l.

Pêcheurs unis du Québec. *Enoncé de principes de la Fédération coopérative Pêcheurs unis du Québec*. Montréal, novembre 1980, 6 p.

Photographes professionnels du Québec. *Photique-plus : service d'éducation continue offert aux photographes professionnels*. Décembre 1980, 39 p. + annexes, s.l.

Regroupement de 250 formateurs d'adultes travaillant dans les universités, les cégeps, et les commissions scolaires. *Mémoire sur les formateurs d'adultes en milieu scolaire*. Décembre 1980, 28 p., s.l.

Regroupement des organismes communautaires de communication du Québec (R.O.C.C.Q.). *Les organismes communautaires de communication du Québec et l'éducation aux adultes*. Québec, s.d. 14 p. + annexes.

Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire. *L'éducation populaire dans les organismes familiaux : un besoin dans la société*. Septembre 1980, 2 p., s.l.

Regroupement populaire des usagers des moyens de communication d'Abitibi-Témiscamingue. *Mémoire à La Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Rouyn-Noranda, décembre 1980, 8 p.

Ressources en développement inc. *La formation des adultes au Québec : une priorité maltraitée*. Décembre 1980, 38 p., s.l.

RIVERIN-SIMARD, Danielle. *Formation des adultes et développement vocationnel de l'adulte (cycles de vie au travail)*. Québec, novembre 1980, 137 p. + annexes.

SCUVÉE, Jean. *Sommaire d'un mémoire sur la formation professionnelle et l'éducation des adultes*. Cantley (Comté Gatineau), 6p., s.d.

Seréna-métropolitain. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Chomedey, décembre 1980, 3 p. + annexes.

Seréna-Québec. *Mémoire présenté à la Commission d'étude pour la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Québec, novembre 1980, 3 p.

Service 15-20 inc. *Mémoire*. Verdun, décembre 1980, 29 p.

Service correctionnel du Canada, division éducation et formation, administration régionale (Québec). *Formation des détenus dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec*. Octobre 1980, 22 p. + annexes, s.l.

Services de formation – Diocèse de Saint-Jérôme. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Saint-Jérôme, décembre 1980, 4 p.

Services de l'éducation des adultes des commissions scolaires régionales de la région économique 04. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 66 p. + annexes, s.l.

Services communautaires catholiques de Montréal inc. *Un résumé sur la formation des adultes*. 10 p. + annexes, s.d.n.l.

Sessions populaires pour l'engagement social au Québec (S.P.E.S.). *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Québec, décembre 1980, 19 p.

SIROIS, Christiane. *Mémoire*. Sherbrooke, décembre 1980, 20 p.

Société d'électrolyse et de chimie Alcan Ltée. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Montréal, janvier 1980, 18 p.

Société des musées québécois. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 7 p.

Société d'étude et de conférences, section de Québec. *Mémoire*. Décembre 1980, 6 p., s.l.

Société d'exploitation des ressources de la Vallée inc. *La formation professionnelle : un rouage important dans le développement régional*. Lac-au-Saumon, décembre 1980, 19 p. + annexes.

Société nationale de l'Est du Québec. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Rimouski, décembre 1980, 17 p.

Société québécoise du plein-air. *L'éducation informelle et les centres de plein air*. Montréal, janvier 1980, 2 p.

Syndicat canadien de la fonction publique - syndicat des employés de soutien des commissions de formation professionnelle. *Mémoire*. Montréal, décembre 1980, 14 p.

Syndicat des travailleurs de l'enseignement du Nord-Ouest québécois. *Mémoire présenté à la Commission Jean à Rouyn*. Rouyn, novembre 1980, 15 p.

Table de concertation/coordination de l'éducation des adultes de la région 09 (Côte-Nord). *Unité d'action dans le respect des différences pour une prise en charge régionale de l'éducation des adultes*. Hauterive, décembre 1980, 63 p.

Table de concertation des directeurs généraux (commissions scolaires secondaires et intégrées) de la région (06) sud de Montréal. *Mémoire déposé à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Valleyfield, décembre 1980, 30 p.

Table des directeurs des services d'éducation des adultes des commissions scolaires de la région 03. *Mémoire à la Commission Jean*. Décembre 1980, 19 p., s.l.

Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec. (T.R.E.A.Q.) *Mémoire déposé à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Saint-Jérôme, décembre 1980, 53 p.

Table ronde des O.V.E.P. de l'Estrie. *Pour un développement de l'éducation populaire autonome*. Sherbrooke, décembre 1980, 4 p. + annexes.

Table ronde des O.V.E.P. de l'Outaouais (T.R.O.V.E.P.O.). *Sans nous, la formation des adultes ne serait rien*. Hull, novembre 1980, 15 p.

Thomas More Institute for Adult Education. *Brief Presented to the Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 14 p. + annexes.

Union des producteurs agricoles. (U.P.A.) *Pour être « maîtres de notre développement » : la formation*. Montréal, janvier 1981, 66 p.

Université Concordia. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes* (version anglaise aussi). Janvier 1981, 53 p. + annexes.

Université de Montréal (Centre d'accueil des adultes, Bureau du régistraire). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 12 p. + annexes, s.l.

Université de Montréal — Commission de coordination des sciences de la santé. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Décembre 1980, 19 p. + annexes, s.l.

Université de Montréal — Faculté de l'éducation permanente. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 33 p. + annexes, s.l.

Université de Montréal — Faculté des arts et des sciences. *Point de vue de la direction de la Faculté des arts et des sciences de l'université de Montréal*. Janvier 1981, 5 p., s.l.

Université de Montréal — F.E.P. — Faculté d'éducation permanente — Secteur de la promotion culturelle. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 15 p. + annexes, s.l.

Université de Montréal — Faculté des sciences de l'éducation — Section d'andragogie. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes*. Décembre 1980, 35 p. + annexe, s.l.

Université de Sherbrooke — Direction générale de l'éducation permanente. *Mémoire sur l'éducation des adultes à l'université*. Décembre 1980, 17 p. + annexes, s.l.

Université de Sherbrooke - Groupe de prospective en éducation des adultes. *Vers une université de l'éducation permanente*. Janvier 1981, 43 p., s.l.

Université de Sherbrooke - Programme 3e âge. *Mémoire sur l'université du troisième âge*. Sherbrooke, décembre 1980, 14 p. + annexes.

Université du Québec - École de technologie supérieure. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal, décembre 1980, 22 p.

Université du Québec - École nationale d'administration publique. *Mémoire*. Québec, décembre 1980, 33 p.

Université du Québec. *Mémoire de l'Université du Québec à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Sainte-Foy, janvier 1981, 15 p.

Université du Québec – Télé-université (équipe de direction). *Mémoire de la Télé-université à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Janvier 1981, 57 p., s.l.

Université du Québec – Télé-université, Conseils régionaux. *Mémoire présenté à la Commission d'enquête sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 19 p., s.l.

Université du Québec – Télé-université, équipe de technologie éducative. *Réflexions sur l'enseignement à distance et la formation des adultes.* Québec, janvier 1981, 27 p.

Université du Québec à Chicoutimi. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 20 p., s.l.

Université du Québec à Montréal. *Mémoire de l'U.Q.A.M. à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Décembre 1980, 67 p. + annexes, s.l.

Université du Québec à Montréal – Conseil du certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire. *Mémoire à la Commission Jean.* Novembre 1980, 4 p., s.l.

Université du Québec à Montréal. Comité conjoint protocole d'entente U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q. *Mémoire représenté à la C.É.F.A.* Décembre 1980, 40 p. + annexes, s.l.

Université du Québec à Montréal – Service du personnel. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 3 p. + annexes, s.l.

Université du Québec à Rimouski. *Mémoire à la Commission sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Janvier 1981, 97 p., s.l.

Université du Québec à Trois-Rivières. *Mémoire de l'U.Q.T.R. présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Décembre 1980, 24 p. + annexes, s.l.

Université Laval. *Mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes.* Sainte-Foy, janvier 1981, 44 p.

Université Laval – Direction de la Faculté des sciences de l'éducation. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes.* Québec, mars 1981, 36 p.

Université McGill. *Brief to the Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Montréal, décembre 1980, 17 p. + annexes.

Ville de Pincourt. *Mémoire sur la formation des bénévoles en loisir.* Décembre 1980, 12 p., s.l.

Y.M.C.A. de Montréal. *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes.* Janvier 1981 13 p. + annexes.

Y.W.C.A. de Montréal. (Sans titre) Montréal, décembre 1980, 7 p.

Abréviations :

s.d. : sans date

s.l. : sans lieu

s.d.n.l. : sans date ni lieu

n.p. : non paginé

2 – Liste des groupes ou individus reçus lors des audiences publiques (Montréal, Québec, Drummondville)

Audiences publiques à Montréal

4 et 6 février 1981 :
Palais de Justice : 1, rue Notre-Dame est

11-13-18-20 février 1981 :
4 et 6 mars 1981 :
Hôtel Ritz-Carlton
1228 rue Sherbrooke ouest

Date	Nom de l'organisme	Représentants
4 février	Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec	Jean Canac-Marquis, président Jean-Claude Lecompte Fernand Palin Claude Desnoyers Gilles Lapalme
4 février	Hydro-Québec	André Laporte, adjoint au vice-président aux ressources humaines Robert Laporte Yves Pilon M. Lambert
4 février	Union des producteurs agricoles	Bertrand Tremblay, vice-président Léo Vigneault, sec. gén. adjoint Gilles Besner, adjoint au dir. du service d'éducation
4 février	Service correctionnel du Canada, Laval	Raoul Cantin, administrateur régional Paul-Henri Côté, adjoint à l'éducation
4 février	Conseil du patronat du Québec	Ghislain Dufour, vice-président exécutif
4 février	Ordre des ingénieurs	Michel Daguais, ingénieur Pierre Delisle, président
4 février	La Société des musées québécois	Nicole Lemay, directrice Anne Boucher, coord. de la formation
4 février	Institut canadien d'éducation des adultes	Paul Bélanger, directeur général
4 février	Fédération des cégeps, Montréal	Louise Chené, directrice de la section du développement et des communications
4 février	Association des collèges du Québec	Jean-Marie Saint-Germain secrétaire général
6 février	Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec	Louis Roy, président Lionel Arsenault
6 février	La Chambre de commerce de la province de Québec	Jean-Paul Létourneau, vice-président exécutif Nicole Rouillier, cons. en information Marcel Alexander, dir. dév. des ress. hum.
6 février	Fédération des A.C.E.F. du Québec	Henri Goulet, vice-président

Date	Nom de l'organisme	Représentants
6 février	Fédération québécoise des services socio-culturels	Christiane Hardy, secrétaire M. Robert
6 février	Conseil de l'éducation médicale continue du Québec, Montréal	François Laramée, m.d. secrétaire Dr DeGuise-Vaillancourt Dr Desrosiers Dr Jaroletto
6 février	Miracle Mart	Jennie Constantinides, gérante, centre de formation
6 février	Centrale des syndicats démocratiques	M. Dalpé, président Jean-Paul Hétu, vice-président M. Dion, trésorier
6 février	Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec	Colette Rivest, bibl. prof. Clément Tremblay Jean-Luc Roy Angèle Pintal
11 février	Fédération des travailleurs du Québec	Louis Laberge président Fernand Daoust, secrétaire général Normand Caron
11 février	Quebec Association of Protestant School Boards	D. C. Wadsworth, Executive Director
11 février	Association féminine d'éducation et d'action sociale	Lise Leduc, secrétaire générale Lise Houle Azilda Marchand
11 février	Société d'électrolyse et de chimie Alcan ltée	Jean Minville, vice-président, directeur du personnel Claude Tremblay
11 février	Université Concordia	Michael Sheldon, adjoint administratif au recteur
11 février	Association des professeurs du centre fédéral de formation Saint-Vincent-de-Paul	Marcel Guay, secrétaire
11 février	Centre de réadaptation Lucie-Bruneau	Jean-Pierre Bouchard
11 février	Conseil du certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire, U.Q.A.M.	Charles Côté
11 février	Association des courtiers d'assurances de la province de Québec	Guy Lesage, président M. Martin
11 février	Service de formation du diocèse de Saint-Jérôme	René Bernard, coordonnateur
11 février	Association des formateurs d'adultes du Québec	Gaston Pineau
11 février	Centre des dirigeants d'entre-	Roger Charbonneau, vice-président M. Mona Roger Hébert, président
11 février	Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.)	Maurice Brunet, directeur général Dr Luc Larrivée, président Réal Charbonneau, directeur du S.E.A.

Date	Nom de l'organisme	Représentants
11 février	Université de Montréal, centre d'accueil des adultes, Montréal	Charles Widmer, directeur
11 février	Conseil culturel de la Rive-Sud de Montréal, Longueuil	Marc Drouin, agent de développement Pauline Brière
11 février	Université du Québec, protocole d'entente U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q.	Christian Payeur, coordonnateur
11 février	Forma-Trad inc.	Yvon Meunier, directeur de la formation
11 février	Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre	Pierre Ippersiel, directeur des services éducatifs
11 février	Fraternité internationale des peintres et métiers connexes, Montréal	Paul Campagna, gérant d'affaires
11 février	Ordre des comptables agréés du Québec, Montréal	Robert E. Goheil, c.a., Le comité de formation continue M. Branchault M. Duff
11 février	Syndicat canadien de la fonction publique, Montréal	André Bouthillier, conseiller syndical Fernand Godbout
11 février	Conseil des femmes de Montréal, Saint-Lambert	Mme Mieke Nyenhuis, vice-présidente (éducation) M. William
11 février	Fédération des médecins omnipraticiens du Québec	Gilles Des Rosiers, m.d., directeur des affaires professionnelles Georges Boileau
11 février	Fraternité unie des charpentiers-menuisiers d'Amérique	Louis-Marie Cloutier, gérant d'affaires Florian Perlart
11 février	Carrefour Relance inc. Projet l'Enjeu, Montréal	Nicole Yergeau, coordonnatrice
11 février	Conseil provincial des comités paritaires de l'industrie de l'automobile	M. Kelin M. Latulippe M. Lefebvre M. Péladeau
11 février	Office franco-québécois pour la jeunesse (O.F.Q.J.)	Patrick Beaudin Gilles Rioux Colette Robitaille
13 février	Fédération des associations de professeurs des universités du Québec (F.A.P.U.Q.)	Marie-Andrée Bertrand, présidente Hubert Stéphane Pierre Bélanger
13 février	Organismes familiaux du Québec (O.F.A.Q.)	Denise Laporte-Dubuc
13 février	Corporation professionnelle des psychologues du Québec	Jean Tremblay, psychologue, président
13 février	Bell Canada	André Villeneuve, vice-président aux aff. publiques Louis Lapierre, dir. des ress. humaines Jean-Claude Farley, dir. formation des cadres

Date	Nom de l'organisme	Représentants
13 février	Collège Bois-de-Boulogne, Service d'éducation aux adultes	Claude Vézina, coordonnateur
13 février	Commission de coordination des services de la santé, U. de M.	Jean-Paul Lussier, président
13 février	Collège Marie-Victorin	Marc Lecavalier, coordonnateur du service de l'enseignement aux adultes
13 février	Conseil régional de la culture des Laurentides, Saint-Jérôme	Lucette Lupien, directeur général
13 février	La Chambre de commerce du district de Montréal	Louise Lemire, directeur du développement des ressources humaines Michel Bonin
13 février	Corporation des maîtres électriciens du Québec	Yvon Guilbault, directeur général
13 février	Corporation professionnelle des comptables généraux du Québec	Gérard Sinotte
13 février	École de technologie supérieure (E.T.S.)	Me Jocelyn Gagnon, secrétaire général Marcel Hébert André Trudel Marc Gauthier M. Louis
13 février	Association des détaillants en alimentation	Jean Raymond, directeur de l'expansion
13 février	Université du Québec à Montréal	Claire McNicoll Yvon Lussier
13 février	Protestant School Board of Greater Montreal (P.S.B.G.M.)	Mrs Joan Doherty, President J.D. Flanagan
13 février	Ressources en développement	Michèle Larivey
13 février	Club 3021 Toastmasters International, Saint-Laurent	André Marcil
13 février	Musée des beaux-arts de Montréal (M.B.A.)	Hélène Lamarche, chef du service d'éducation
13 février	Conseil Algonquin Val d'Or	Richard Kistabish, président
13 février	Centre d'épanouissement de l'être – Le Lotus	Claude Passaro, directeur général Rose Pineau
13 février	Formosud inc., Longueuil	Fernande Poulin, coordonnatrice
13 février	Gaz métropolitain inc.	Paul Richard, directeur des relations industrielles
13 février	Centre Desrosiers, éducation des adultes C.S. Sault Saint-Louis	Madge Ginn, conseillère pédagogique
13 février	Congrès juif canadien, Montréal	Franck Schlesinger, président
18 février	Association québécoise pour la formation et la performance en milieu de travail	Arthur Rhéaume, président Nérée Bujold Marcel Alexander

Date	Nom de l'organisme	Représentants
18 février	Commission des droits de la personne	Yves Côté, directeur du service de l'éducation
18 février	Comité de coordination de l'association des O.V.E.P. du Québec, Montréal	Bernard Vallée Michel Plouffe Monique Ouellette Fernand Lafarme André Gauthier
18 février	Université McGill, Montréal	Martin Van Lirot, dir. du dép. de l'exp. du Collège Macdonald Réal Boulianne Guy Joron Alister Duss
18 février	La Maison d'Haïti inc., Montréal	Adeline Chancy M. Fulinas
18 février	Commission scolaire Sainte-Croix, Saint-Laurent	Bernard Larouche, directeur M. Blondeau
18 février	Joint Coordinating Commitee on Adult Education P.S.B.G.M.	J.D. Flanagan, Chairman M. Burnett
18 février	Les services communautaires catholiques inc.	Marnie Ellis
18 février	Service 15-20 inc., Verdun	Pierre Francoeur, président-directeur général
18 février	Université de Montréal, Faculté d'éducation permanente, (F.E.P.)	Guy Bourgault, doyen André Fortin, adjoint au doyen Jacques Parent, vice-doyen au dév. Pierre Paquet Mme Ethier
18 février	La Corporation des bijoutiers du Québec, Montréal	Réal Savard, secrétaire exécutif
18 février	Association of Hearing Impaired Adults, Montreal	Joan Westland, Coordinator
18 février	Centre d'études du tourisme	Pierre O. Courtemanche, administrateur
18 février	Ministère de l'Éducation, Service de l'enseignement privé	André Beaucage André Trudel
18 février	Direction de la faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal	Roland Rivest, doyen
18 février	C.L.S.C. Sainte-Thérèse	Martine Ross, psychologue
18 février	Secrétariat de l'assemblée des évêques	Gisèle Turcot
18 février	Conseil régional des loisirs de la Rive-Sud	Ronald Morin Yvon Hamelin
18 février	Seréna métropolitain	Yolande et Roland Provencher, animateurs régionaux
18 février	Société québécoise du plein air	Michel Charbonneau, président Pierre Bélec
18 février	Association de l'âge d'or, Montréal	Louise Falardeau

Date	Nom de l'organisme	Représentants
18 février	Commission scolaire régionale de Western Québec, Hull	William Bedwell, conseiller en éducation des adultes M. Bashav
18 février	Section d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal	Adèle Chené André Thibault Louise-Marchand-Jodoin
18 février	Commission d'étude d'un groupe de femmes de Mercier	Jacqueline Griffin, animatrice Pierrette Dupuis-Ross Y. Lafrenière Line Sainte-Marie
18 février	Canadair	Jacques Ouellette, Daniel Larocque, chef de service Gilles Landry
18 février	Association pour l'avancement des sciences et techniques de la documentation (A.S.T.E.D.)	Monique Potin Monique Poulin-Lefebvre
18 février	Hôpital Royal Victoria	Richard Stock, directeur des ressources humaines Sheila O'Neill
18 février	Services socioculturels et bibliothèques municipales, Châteauguay	Roger Sylvestre, directeur René Richer
20 février	Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française (A.C.D.E.A.U.L.F.)	Michel Labarre, secrétaire-trésorier Charles Widmer, président
20 février	Association de la construction de Montréal et du Québec	Me Jacques Théorêt, directeur général Jacques McNicoll, c.r.i.
20 février	C.S.N. – Confédération des syndicats nationaux	Christophe Auger, vice-président Gérard Larivière Claude Rieux F. Lalonde
20 février	Office de catéchèse du Québec, Montréal	Roger Graveline, coordonnateur des projets
20 février	L'Alliance des professeurs de Montréal	Rodrigue Dubé, président
20 février	Fondation québécoise d'éducation économique	Pierre L. Bournival, directeur général et secrétaire
20 février	Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec	Michel Delorme Diane Leduc-Jodoin
20 février	Cégep John Abbott College, Sainte-Anne de Bellevue	Phyllis Blaukopf, Ass. Dean, Centre for Continuing Education
20 février	Comité consultatif du Québec de l'enseignement professionnel en langue anglaise	Charles Joyner, secrétaire Boiley Dorland
20 février	Carrefour québécois des travailleurs de la famille, Montréal	Gaston Gauthier, président
20 février	Comité social Centre Sud Montréal	Bernard Foucher, aide technique

Date	Nom de l'organisme	Représentants
20 février	Association des préretraités et retraités de Rosemont	Lise Morel Lessard, présidente M. Laporte M. Légaré
20 février	Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité	Pierre Lecompte Marcel Paquin
20 février	Federation of English Speaking Catholic Teachers Inc., Mtl.	Léo Fernandes, Associate Executive Director M. Hennessy
20 février	Collège Édouard-Montpetit, Longueuil	François Caron, directeur général M. Bourgeois M. Ostiguy
20 février	Elan Laval	Michel Doray, responsable de la formation Yolande Lananri
20 février	Y.M.C.A de Montréal	Deborah Bonny Pasquale Iacobacci François F. Gaudet Sylvana Anania
20 février	Commission scolaire régionale Chambly	Georgette Daoust, présidente Géraldine Courchesne Marc Thiffault Claude Chevrier
20 février	Conseil central des syndicats nationaux de l'Outaouais	Serge Forget, vice-président à l'action politique
20 février	Chambre des notaires du Québec	Denyse Fortin, notaire Julien McKale
20 février	E.P.O.C. Montréal	Jacques Thériault, conseiller en formation
20 février	Commission scolaire du Long-Sault, Lachute	Marcel Meunier, directeur du service de l'éducation des adultes Pierre Legault Ginette Cyr
4 mars	Banque nationale du Canada	Michel Charron, directeur du centre de formation et de perfectionnement
4 mars	Marchands Ro-na inc., Boucherville	Robert Dutton, directeur des services aux membres
4 mars	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec	Jeannine Pelland-Beaudry, présidente Mme Phaneuf Mme Choquette
4 mars	Institut des banquiers canadiens, direction générale du Québec, Montréal	François Renauld, directeur régional
4 mars	Centre d'animation Saint-Pierre de Montréal	Elzéar Béliveau, directeur général
4 mars	Centre hospitalier Douglas	Joyce Boillat, m.d., directeur du programme de réadaptation
4 mars	Association des centres communautaires juifs de Montréal	Sheryl Overland, directrice du service aux adultes

Date	Nom de l'organisme	Représentants
4 mars	Centre interculturel Monchanin	Dinh Ngoc Mo
4 mars	Le Barda	Pierre Mongeau, Mathieu Langlais, Jacques Tremblay
4 mars	Association des centres de bénévolat du Québec, Longueuil	Lucie Laprade, directrice animatrice Madeleine Naubert
4 mars	Ville de Pincourt, Service des parcs et de la récréation	Clément Bergeron, directeur
4 mars	Fédération des médecins spécialistes du Québec	Paul Desjardins, m.d., président Dr. H. Galloreto
4 mars	Commission scolaire des Manoirs, Terrebonne	Jean Deslierres Yvan Ouellette Isaac Achour
4 mars	Service du personnel de l'U.Q.A.M.	Charles-André Roy, agent de personnel et de perfectionnement
4 mars	Thomas More Institute for Adult Education Montreal	Charlotte Tansey, vice-présidente et secrétaire M. O'Hara E. Kramp K. Galin S. Mac Hnik
4 mars	Conseil de développement du loisir scientifique, Montréal	Michel Bois, agent de développement
4 mars	Centre de formation pastorale, Diocèse de Valleyfield	Richard Wallot, directeur G. Chapleau C. Lebeau
4 mars	Centre des arts visuels, Montréal	Lise Goad Manon Vennat Monique Tousigant
4 mars	Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre de la région de l'Abitibi Témiscamingue	Claude Guimond, président Nelson Laflamme
4 mars	Bureau du développement de la F.E.P. de l'Université de Montréal	André Blanchard, Jacques Parent, Judith Vaillancourt, coordonnateurs
4 mars	Y.W.C.A. Montréal	Norma Li, Assistant Executive Director Dionysia Zerbisias Ginette Busque Mme Zellen
4 mars	Association des conseillères en économie familiale du Québec, Westmount	A. Reid, A. Peacock A. Sawer
4 mars	Équipe du Service de l'éducation des adultes du Cégep de Rosemont	Suzanne Payette Pierre Tousignant Marie-Paul Duplantis
4 mars	Télé-université, U.Q.A.C.	Pierre Laflamme Pierrette Bilodeau

Date	Nom de l'organisme	Représentants
4 mars	Les Photographes professionnels du Québec	André Germain Alain Michon Gisèle Germain Michel Fontaine
4 mars	Roger Emmenecker, Montréal	Roger Emmenecker
6 mars	Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (R.O.V.E.P.)	Marie-Claire Lussier, présidente Pierrette Perreault Denise Archambault
6 mars	Lise Billy, Outremont	Lise Billy
6 mars	Fédération de l'U.P.A. d'Abitibi-Témiscamingue	Louis-Marie Meilleur
6 mars	Organisme provincial pour l'avancement du secteur développement personnel et social, Repentigny	Céline Rivest-Forest Ghislaine Dube
6 mars	Conseil du travail de Montréal	André Messier, Normand Guimond
6 mars	Institut québécois des mathématiques, Montréal	René Robillard, directeur
6 mars	L'Association des commissions scolaires d'Abitibi Témiscamingue	Lynne C. Lapointe, directrice Guy Bellemare
6 mars	Féderation nationale des services de préparation au mariage inc.	Jacques Saint-Pierre, adjoint au secrétaire général, Paul Bazinet, Michel Houle, Astrid Lajeunesse
6 mars	Association des rencontres culturelles avec les détenus	Michel M. Campbell, président A. Lecourt
6 mars	Jean-Marie Scuvée, Cantley	Jean-Marie Scuvée
6 mars	Éducation des adultes, Baldwin-Cartier, Lakeshore	Raymond P. Bolla, directeur Jacqueline Maisonneuve M. Kassidy Jos Hart
6 mars	Collège Vanier, Montréal	Arnold Dagenais, directeur de la planification et du développement
6 mars	Association québécoise pour la promotion de la santé, Saint-Hubert	Serge Mongeau, Marie-Andrée Perreault
6 mars	Nouveau départ, Montréal	Ginette Busque M. Dufour M. Piché
6 mars	Centre d'information et d'animation communautaire de Sainte-Sholastique	Rita Lafond, directrice André Bouvette
6 mars	La Commission scolaire Jérôme-LeRoyer, Pointe-aux-Trembles	Denis Durand, commissaire Paul Desrosiers, directeur S.E.A.

Date	Nom de l'organisme	Représentants
6 mars	Georges Assal, Montréal	Georges Assal
6 mars	Commission scolaire Les Écores, Duvernay	J. Arthur Lauzon, directeur Roger Emmenecker
6 mars	Fédération des femmes du Québec	Denyse Bélanger-Rochon, vice présidente à l'éducation Nicole Boily Gabrielle Hotte
6 mars	Centrale de l'enseignement du Québec	Robert Gaulin, président Micheline Jourdain Madeleine Laliberté Béatrice Chiasson Rachel Maheu
6 mars	Coordonnateurs des services d'éducation des adultes de niveau collégial et les conseillers pédagogiques des services d'éducation des adultes de niveau collégial	Martin Morin, président des coordonnateurs Bernard Boyer, président des conseillers pédagogiques M. Beauregard Marcien Proulx
6 mars	Comité des travailleurs et travailleuses d'Hochelaga-Maisonneuve de Montréal inc.	Jean-Robert Primeau
6 mars	Forum des citoyens âgés, Montréal	Lucette Hornblower, assistante-directrice M. L. Chisalita M. Ménard
6 mars	La Conférence des directeurs de bibliothèques publiques de l'île de Montréal	Terry Shaw Nicole Tremblay
6 mars	Atelier de joaillerie et poterie Bonsecours	Madeleine Dansereau

Audiences publiques à Québec

25-26-27 février 1981
875, Grande-Allée
Edifice H
Québec

Date	Nom de l'organisme	Représentants
25 février	La Fédération des C.L.S.C. du Québec	Elise Fournier, cons. aux programmes Mireille Fillion, dir. analyse et évaluation Clément Gourde, org. communautaire Maurice Arsenault, V/P
25 février	Conseil du statut de la femme	Claire Bonenfant Denise Piché Claire Chénard
25 février	Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec, Lévis	Pierre Harvey
25 février	Télé-université, Université du Québec	Pierre Decelles Claude Rigault-Ricciardi
25 février	Conseil du travail de Québec	Michel Leblanc, président

Date	Nom de l'organisme	Représentants
25 février	Université du Québec à Rimouski	Guy Massicotte, directeur des communications et de la planification Gabriel Bérubé
25 février	Kino-Québec, Sainte-Foy, Québec	Yves Archambault, coordonnateur Denis Cartier, coordonnateur Richard Chouinard, coordonnateur
25 février	Comité régional de formation intrahospitalière, région 03, Québec	Richard Boucher, responsable de la formation en cours d'emploi Paul Denis Trudel M. Larose
25 février	Association provinciale des locataires des logements municipaux du Québec inc	Jean-Claude Lefebvre, président Lise Thibault
25 février	Céline Lebel, Québec	Céline Lebel
25 février	Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec de la section 16, Saguenay Lac Saint-Jean	Fernand Palin, directeur service d'éducation aux adultes Paul Gagnon Jules Morin
25 février	Société d'exploitation des ressources de la Vallée inc., Lac-au-Saumon	Richard Gohier, responsable du service de formation
25 février	Association des constructeurs de routes et grands travaux du Québec, Québec	Me Serge Caron, adjoint au directeur général
25 février	Université du Québec à Chicoutimi	Adam Nagy
25 février	Collège de Limoilou, secteur de l'éducation aux adultes, Québec	Alain Godbout, responsable de la formation professionnelle François Tremblay, conseiller andragogique
25 février	Conseil régional de développement de l'est du Québec, Rimouski	Benoit Vaillancourt, agent de consultation
25 février	Bibliothèque centrale de prêts des Portages, Rivière-du-Loup	Yves Savard, administrateur délégué
25 février	Table des directeurs des services d'éducation des adultes des commissions scolaires de la région 03	Gaston Brière, président
25 février	Conseil régional de développement de la Côte-Nord, Hauterive	Gaétan Gauthier, agent de développement
25 février	Directeurs de l'éducation des adultes des commissions scolaires de la région administrative 01, Rimouski	Serge Côte, répondant régional Roch Nadeau, directeur
25 février	Université Laval, Québec	Marcel Lauzon, Pierre Allard, Christine Piette Napoléon Leblanc
25 février	Table de concertation et de coordination régionale de l'éducation des adultes pour la région 09, Hauterive	Denis Turbis

Date	Nom de l'organisme	Représentants
26 février	L'Association d'éducation du Québec, Québec	Jean-Claude Rousseau, président Pierre Blouin Robert Laplante René Brochu Michel Simard
26 février	Le Conseil de la coopération du Québec	Louis-Georges Gervais, directeur général André Jalbert, Féd. des caisses d'établissement Michel Saint-Cyr, Ass.-vie Desjardins Lise Jacob, agent de recherche C.C.Q. Gilles Morin, dir. de la recherche C.C.Q.
26 février	Ministère des Affaires sociales, Direction générale des organismes de santé	Jean-Paul Fortin, directeur, direction de santé communautaire Céline Olivier
26 février	La Corporation des artisans de Québec	Jean-Pierre Tremblay, directeur général
26 février	Ministère des Affaires sociales, Direction générale de l'aide sociale	Roger Grenier, directeur, relèvement socio-économique Lise Poitras Jean-Léon Morin
27 février	Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Sainte-Foy	Estelle Gobeil, présidente Jacques Audy Aurèle Hudon Pierre Caron
27 février	Association des cadres scolaires du Québec, Québec	Guy Lessard Claude Tremblay Isaac Achour
27 février	Association provinciale des commissions de formation professionnelle	Gilles Potvin, président Émilien Lavoie secrétaire
27 février	Regroupement des organismes communautaires de communication du Québec	Roger Le Clerc, vice-président Pierre Aumont Roger Savard
27 février	Conseil régional de l'éducation des adultes de l'Est du Québec, Rimouski	Alcide Daigneault, président Jean-Marc Caron Gilles Dubé
27 février	Équipe de technologie éducative de la Télé-université, Université du Québec	Thérèse Lamy
27 février	École nationale d'administration publique, Québec	Louis Brunet, directeur général
27 février	Conseil des loisirs, région de Québec, Sainte-Foy	Solange P. Bouchard, cons. en loisirs Pascale Guimont
27 février	Seréna Québec	Lise et Serge Fortier
27 février	Maison des femmes de la Côte-Nord, Baie-Comeau	Hélène Major Edith Godbout Andrée Desrosiers
27 février	Sessions populaires pour l'engagement social au Québec, Québec	Gilles Poulin

Date	Nom de l'organisme	Représentants
27 février	Corporation des maîtres mécaniciens en tuyauterie du Québec	André Dupuis, directeur des communications Claude Gilbert
27 février	Association de sécurité des industriels forestiers du Québec inc., Québec	Robert R. Laroche, ing. forestier, adjoint au directeur général Jean Turgeon Jacquelin Ouellet
27 février	La Société nationale de l'est du Québec, Rimouski	Bruno Roy, dir. gén. Christian Rousseau Cécile Vignola
27 février	Association des étudiants du soir en relations industrielles de l'Université Laval, Québec	Jean Ouellette Christian Tardif Francine Villeneuve
27 février	Université du Québec, Sainte-Foy	Pierre Decelles, vice-président, à la planification et aux communications M. Pastinelli Mme Lévesque
27 février	La Société d'études et de conférences, section Québec, Sainte-Foy	Dr Jacqueline Larue Louisette Giroux Denise Lapointe Rita Proulx
27 février	Évêché de Gaspé, Gaspé	Claude Allard, Rita Gagné
27 février	Fédération no 6 des Cercles de fermières du Québec, Coleraine	Gisèle Vaillancourt, sec. générale Raymonde Gouin Claire Lessard
27 février	Mouvement des femmes chrétiennes Saint-Bruno-du-Lac-Saint-Jean	Monique Fortin Marthe Dallaire
27 février	Conseil des loisirs de l'Est du Québec, Rimouski	Émilien Nadeau, président Jean Marion, responsable du dossier
27 février	Danielle Riverin-Simard, Québec	Danielle Riverin-Simard

Audiences publiques à Drummondville

11 mars 1981
Centre St-Louis-de-Gonzague
269, rue Ringuet
Drummondville

Date	Nom de l'organisme	Representants
11 mars	Fer de Lance, Sherbrooke	Gérard Tousignant, président du comité directeur André Descoteaux
11 mars	Institut technique Aviron	Allan Flegg, directeur adjoint
11 mars	Conseil régional de développement des Cantons de l'Est, Sherbrooke	Estelle Gobeil, présidente Jacques St-Onge Clément Trottier
11 mars	Université de Sherbrooke, programme du 3e âge	Roger Bernier, directeur

Date	Nom de l'organisme	Représentants
11 mars	Commission scolaire régionale de l'Estrie, Sherbrooke	Gérard Tousignant, directeur général Jacques Morin
11 mars	L'Atelier du logement communautaire des Bois-Francs, Drummondville	Marc Savaria, président
11 mars	Christiane Sirois, Sherbrooke	Christiane Sirois
11 mars	L'Association de paralysie cérébrale du Québec inc., (chapitre de l'Estrie), Sherbrooke	Denise Désormeau, directeur exécutif Michel St-Laurent
11 mars	Direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke	Jean-Louis Lévesque, directeur général adjoint
11 mars	Institut régional du troisième âge des Bois-Francs inc., Victoriaville	Maurice Leblanc, président directeur général
11 mars	Direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke	Gilbert Leclerc, directeur à la recherche et au développement
11 mars	La Fédération québécoise anti-pauvreté inc., Acton Vale	Robert Tremblay, président-directeur général
11 mars	Service éducatif d'aide personnelle et d'animation communautaire	Claude Veillette Jean-Pierre Girard
11 mars	Office des personnes handicapées du Québec, Drummondville-Sud	Louise Paré, Jan Zawilski, agent de recherche
11 mars	Association liaison d'information et d'entraide novatrice, Trois-Rivières	Marie Audet
11 mars	Directeur des services de l'éducation des adultes des commissions scolaires régionales de la région 04, et le répondant du ministère de l'Education Trois-Rivières	René Gervais, directeur S.E.A. Régionale Provencher Lucien Dancause Gilles Thibault Gaston Marcotte Rolland Auclair Robert Pépin
11 mars	Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières	Paul Laurin André Thibeault
11 mars	Conseil régional de l'âge d'or inc., de la région Richelieu-Yamaska, St-Hyacinthe	Roger Brouillard, directeur régional
11 mars	L'Association féminine d'éducation et d'action sociale, Nicolet	Jeannine Brunet
11 mars	Les coordonnateurs de l'éducation aux adultes des cégeps de Drummondville, Shawinigan, Trois-Rivières, Victoriaville Drummondville	Jean-Guy Gauthier M. Beaulieu M. Nadon
11 mars	Bibliothèque municipale d'Acton Vale, Acton Vale	Huguette Desmarais, responsable Laurette Cadieux
11 mars	L'A.F.É.A.S. région de la Mauricie, St-Léon	Lili Hubert Renée Bélisle
11 mars	Table ronde des O.V.E.P. de l'Estrie	Normand Laforme Joyce Hudon

Appendice H

Document « Hypothèses de solutions »

I – Liste des réactions écrites au document de travail « L'éducation des adultes au Québec : Hypothèses de solutions »

Conseil algonquin. *Réactions*. Val d'Or, septembre 1981, 2 p. et annexes.

Animateurs communautaires des commissions scolaires régionales de la zone économique 04. *Réaction au rapport préliminaire de la Commission d'étude sur la formation des adultes*. 7 p., s.d.n.l.

Arbralettre. *Remarques*. *Sherbrooke, mai 1981, n.p.*

Archidiocèse de Québec. *Commentaires*. Québec, juin 1981, 2 p.

Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française (A.C.D.E.A.U.L.F.) et Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (T.R.É.A.Q.). *Réaction conjointe*. Montréal, juin 1981, 6 p.

Association de paralysie cérébrale du Québec. *Réactions*. Sherbrooke, juin 1981, 3 p. et annexes.

Association des formateurs d'adultes du Québec (A.F.A.Q.) *Réactions*. Jonquière, juin 1981, 13 p.

Association des lecteurs de la Bible, Baie-Comeau-Hauterive. *Propositions, demandes et recommandations*. Hauterive, mai 1981, 2 p.

Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec. *Réactions*. Montréal, mai 1981, 4 p.

Association féminine d'éducation et d'action sociale. *Observations*. Montréal, octobre 1981, 1 p.

Association pour l'avancement des sciences et techniques de la documentation. *Intervention*. Mai 1981, n.p., s.l.

Association provinciale des commissions de formation professionnelle. *Recommandations*. 4 p. et annexes, s.d.n.l.

Association régionale de loisirs pour handicapés Richelieu-Yamaska inc., *Commentaires*. 1 p., s.d.n.l.

BOURGEOIS, Esther. *Commentaires*. Baie-Comeau, 15 p. + annexes, s.d.

Bureau de répondant des institutions 09. *Évaluation*. Québec, juin 1981, 4 p.

Cégep de la Pocatière. Service d'éducation aux adultes. *Réactions et suggestions à la Commission Jean*. La Pocatière, mai 1981, 2 p.

Cégep de Shawinigan. Service de l'éducation aux adultes. *Commentaires*. Shawinigan, 6 p., s.d.

Centrale de l'enseignement du Québec. Comité d'éducation des adultes C.E.Q. *Commentaires*. Juin 1981, 37 p., s.l.

Centre des dirigeants d'entreprise. *Réactions*. Montréal, mai 1981, 6 p.

Centre Saint-Pierre. *Observations*. Montréal, juin 1981, 4 p.

Chambre de commerce du district de Montréal. *Réaction*. Montréal, mai 1981, 5 p.

Chambre de commerce de la province de Québec. *Réaction*. Montréal, mai 1981, 3 p. + annexes.

C.L.S.C. Centre-ville. *Commentaires*. Montréal, juin 1981, 2 p.

C.L.S.C. Longueuil-Est. *Recommandations*. Longueuil, mai 1981, n.p.

Collège de Matane. *Commentaires*. Matane, mai 1981, 7 p.

Comité « ad hoc » sur la formation à distance. *Réactions*. Montréal, octobre 1981, 8 p.

Comité de coordination de l'Association des O.V.E.P. du Québec. *Critiques et recommandations*. Juin 1981, n.p., s.l.

Commission de formation professionnelle de l'Abitibi-Témiscamingue. *Réaction*. 2 p., s.d.n.l.

Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre région Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Réflexions*. Chicoutimi, juin 1981, n.p.

Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre de Sherbrooke. *Réactions*. Sherbrooke, mai 1981, 1 p.

Commission scolaire du Long-Sault. Service de l'éducation des adultes. *Réaction*. Lachute, juin 1981, [illegible] p.

Commission scolaire Lac-Témiscamingue. Service de l'éducation des adultes. *Commentaires*. Guigues, juin 1981, 3 p.

Commission scolaire régionale de l'Estrie. Service de l'éducation des adultes. *Réactions*. Mai 1981, 4 p., s.l.

Commission scolaire régionale du Grand-Portage. Service de l'éducation des adultes. *Réactions*. Rivière-du-Loup, juin 1981, 12 p. + annexes.

Commission scolaire Rouyn-Noranda. Service de l'éducation des adultes. Rouyn, mai 1981, 3 p.

Commission scolaire Saint-Jérôme. *Réactions*. Saint-Jérôme, mai 1981, 5 p.

Confédération des syndicats nationaux. *Recommandations*. Montréal, juillet 1981, 15 p.

Conseil de la famille de Saint-Hyacinthe. *Réactions*. n.p., s.d.n.l.

Conseil de la famille Richelieu-Yamaska. *Réactions*. Saint-Hyacinthe, juin 1981, 2 p.

Conseil du patronat du Québec. *Réactions*. Montréal, mai 1981, 1 p.

Conseil du statut de la femme. *Réactions*. Québec, juin 1981, 51 p. + annexes.

Conseil régional de développement des Cantons de l'Est. *Commentaires*. Sherbrooke, mai 1981, 3 p.

Conseil régional de développement Saguenay-Lac-Saint-Jean-Chibougamau. *Réactions*. Jonquière, août 1981 26 p.

Conseil régional des loisirs de l'Estrie. *Réaction*. Sherbrooke, mai 1981, 3 p.

Direction générale de l'éduction des adultes. *Réaction*. Mai 1981, 129 p., s.l.

Fédération des associations de professeurs des universités du Québec (FAPUQ). *Commentaires*. 32 p. + annexes, s.d.n.l.

Fédération des cégeps. *Réaction*. Montréal, juillet 1981, 3 p.

Fédération des commission scolaires catholiques du Québec. *Reflexions*. Sainte-Foy, novembre 1981, 21 p.

Fédération nationale des services de préparation au mariage Inc. *Réaction*. Saint-Laurent, mai 1981, 7 p.

Fédération nationale du M.F.C. *Considérations*. Sainte-Anne-de-Beaupré, juin 1981, 2 p.

Fédération québécoise de directeurs d'école. *Recommandations*. Anjou, mars 1981, 3 p.

Fédératon québécoise des services socioculturels. *Recommandation*. Montréal, mai 1981, 2 p.

Formatrad inc. *Commentaires*. Montréal, mai 1981, n.p.

GOULET, François. *Réaction*. Québec, mai 1981, 7 p.

Groupe de femmes de la région de Longueuil. *Réaction*. Longueuil, mai 1981, 8 p.

Groupe de professeurs. *Commentaires*. Juin 1981, 7 p., s.l.

Institut canadier d'éducation des adultes. *Réactions*. Montréal, juin 1981, 16 p.

Institut technique Aviron. *Addendum*. Montréal, mai 1981, 15 p.

LAUZON, Michel. *Réflexions*. 3 p., s.d.n.l.

LAVIGNE, Claude. *Commentaires*. Boucherville, mai 1981, 4 p.

LEMIEUX, Vincent. *Suggestions*. 3 p., s.d.n.l.

Ministère des Affaires culturelles. Direction générale des arts et des lettres. Service des bibliothèques publiques. *Commentaires*. Québec, août 1981, 2 p.

Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre. Cabinet du ministre. *Commentaires*. Québec, mai 1981, 2 p.

Mouvement couple et famille (M.C.F.) inc. *Considérations*. Montréal, juin 1981, 3 p.

Office de la famille de Montréal. *Considérations*. Montréal, juin 1981, 3 p.

Office de la famille. Diocèse de Saint-Hyacinthe. *Suggestions et remarques*. Saint-Hyacinthe, juin 1981, 2 p.

Office de pastorale ouvrière et sociale. *Remarques et réactions*. Trois-Rivières, mai 1981, n.p.

PAQUIN, Jean. *Commentaires*. Chandler, juin 1981, n.p.

PASTERIS, Mario E. *Réflexions*. Montréal, mai 1981, 2 p.

Prière-secours. *Considérations*. Québec, juin 1981, 3 p.

Quebec Association for Adult Learning (Q.A.A.L.)*Considération*. Sainte-Anne-de-Bellevue, August 1981, 3 p.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation. *Réflexions*. Montréal, juillet, 1981, 90 p.

Relais-femmes de Montréal. *Commentaires*. Québec, mai 1981, 14 p.

Rencontres régionales Côte-du-Sud. *Réactions*. Mai 1981, n.p., s.l.

Rencontre sur le document d'« Hypothèses ». *Réactions*. Matane, n.p., s.d.

Rencontre sur le document d'« Hypothèses ». *Réactions*. Rimouski, n.p., s.d.

Rencontre sur le document d'« Hypothèses ». *Réactions*. Amqui – La Vallée, n.p., s.d.

RIVERIN-SIMARD, Danielle. *Réflexions*. Québec, juin 1981, 17 p.

Rolls-Royce (CANADA) Ltée. *Commentaires*. Montréal, juin 1981, 4 p.

ROUSSEL, Alice. *Réflexions*. Mont-Carmel, mai 1981, 3 p.

SANSREGRET, Jean-Robert et alii. Quelques notes sur l'accueil et référence. *Réactions*. Longueuil, août 1981.

SAVARD, Jeannine. *Réflexions*. Cabano, mai 1981, 2 p.

Secrétariat à la condition féminine. *Commentaires*. Québec, juillet 1981, 33 p.

Seréna Québec. *Considérations*. Montréal, juin 1981, 3 p.

Seréna-régional Saguenay-Lac-St-Jean. *Observations*. Chicoutimi, juin 1981, 3 p.

Service correctionnel du Canada. *Réaction*. Laval octobre 1981, 2 p.

Service de pastorale familiale. *Réaction*. La Pocatière, juin 1981, 2 p.

Service d'orientation des foyers. *Considérations*. Montréal, octobre 1981, 2 p.

Service général des moyens d'enseignement. *Notes*. Pag. div., s.d.n.l.

Société d'électrolyse et de chimie Alcan Ltée. *Commentaires*. Montréal, juin 1981, 2 p.

Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec. *Commentaires*. Montréal, novembre 1981, 13 p.

Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (T.R.E.A.Q.). *Notes préliminaires pour une réaction au document Hypothèses de solution*. 13 p. + annexes, s.d.n.l.

Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (T.R.E.A.Q.). *Avis*. Saint-Jérôme, juillet 1981, 14 p.

Télévision communautaire de la vallée de la Matapédia inc. *Réaction*. Causapscal, mai 1981, n.p.

UHL, Bernard. *Réaction*. Sherbrooke, juin 1981, n.p.

Union des municipalités du Québec. *Réaction*. Montréal, juillet 1981, 27 p. + annexes.

Union des producteurs agricoles. *Réaction*. Saint-Hyacinthe, mai 1981, n.p.

Université Concordia. *Commentaires*. Montréal, juillet 1981, 5 p. (document anglais inclus).

Université de Montréal. Faculté de l'éducation permanente. *Réaction*. Montréal, juillet 1981, pag. diverse.

Université de Montréal. Vice-rectorat aux études. *Réactions*. Montréal, juin 1981, 13 p.

Université de Sherbrooke. Centre de l'audiovisuel. *Réactions*. Sherbrooke, 11 mai 1981, pag. diverse.

Université du Québec à Montréal. Syndicat des professeurs. *Réactions*. Montréal, juillet 1981, 12 p.

Université McGill. Bureau de la planification. *Commentaires*. Montréal, juin 1981, 7 p.

Ville de Pincourt. Services des parcs et de la récréation. *Réflexions*. Pincourt, septembre 1981, 8 p.

2 – Liste des participants au colloque de la Commission portant sur le document de la Commission

A

ALLAIRE, Luc : CIBL-MF, Montréal
ALLARD, Pierre : Université Laval, Laval
ARCHAMBAULT, Michel : Sous-ministre, ministère du Travail, Québec
ARDOINT, Marie-Anne : Usagère, (commission scolaire), Laval
ARSENAULT, Marie-France : Ministère du Travail (Bureau de la condition de la femme au travail), Québec
AUBRY, André : Ministère de l'éducation (Direction générale de l'éducation des adultes), Québec
AUCLAIR, Roland : (commission scolaire), Trois-Rivières
AUDI, Jacques : Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Sainte-Foy
AUGER, Christophe : Confédération des syndicats nationaux, Montréal
AYOTTE, Claire : Association des auxiliaires familiales, Montréal

B

BACON, Moïse : Conseil de bande, section éducation, Betsiamites
BAILLARGEON, Rita : Usagère (organisme volontaire), Sherbrooke
BANVILLE, Yvon : Usager (commission scolaire), Baie-Comeau
BARIBEAU, Raymond : Fédération des caisses populaires Desjardins de Québec, Lévis
BARIL, Marie-Josée : Usagère (organisme volontaire), Jonquière
BASTIEN, Andrée : Ministère de l'Éducation (cabinet du ministre), Québec
BEAUCHEMIN, Jean-Marie : Ministère de l'Éducation, Québec
BEAUDOIN, André : Ministère de l'Éducation (sous-ministre adjoint), Québec
BEAULIEU, Jeanne-Pauline : Usagère (commission scolaire), Rivière-Madeleine
BEAUREGARD, Pierre-Paul : (collège), Saint-Hyacinthe
BEAUVAIS, Colette : Union des producteurs agricoles, Saint-Georges est
BECHERVAISE, Lynden : Regional School Board of Gaspesia, New Carlisle
BÉGIN, Jacques : Usager (commission scolaire), Québec
BÉLANGER, Paul : Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal
BÉLANGER, Pierre : Fédération des associations de professeurs des universités du Québec, Québec
BÉLANGER, Roland : Ministère de l'Éducation (Direction générale de l'éducation des adultes), Québec
BÉLANGER, Serge : Iron Ore, Sept-Îles
BELLEMARE, Lucille : Association féminine d'éducation d'action sociale, Montréal
BERGERON, Clément : Service des parcs et de la récréation, Ville de Pincourt
BERGERON, Jocelyne : Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal
BERNARD, Jean : Usager (commission scolaire), Sherbrooke
BERNARD, Yolande : Usagère (organisme volontaire), Bonaventure
BERNATCHEZ, Guy : Centre local des services communautaires, Grande-Vallée
BERTHELOT, Michel : Usagère, (organisme volontaire), Notre-Dame des Laurentides
BESNER, Gilles : Union des producteurs agricoles, Montréal
BILODEAU, Danielle : CKRL – Québec
BLANCHE, Armand : Usager (entreprise), Longueuil
BLAIS, Lyne : Usagère (collège), Hauterive
BLANCHETTE, Denise : Association des femmes collaboratrices, Brossard
BOILEAU, Suzanne : Usagère (commission scolaire), Hull
BOIES, Rémi : F.R.E.A.Q., Thetford-Mines
BOIS-SIMARD, Rosanne : Usagère (commission scolaires), Arvida
BOISVERT, Gérard : Forano (P.M.E.), Plessisville
BOISVERT, Maurice : Conseil des universités, Québec
BOIVIN, André
BOIVIN, Micheline : Conseil des collèges, Québec
BOLDUC-L'ESPÉRANCE, Hélène : Usagère (collège), Montréal
BONENFANT, Claire : Conseil du statut de la femme, Québec
BOUDREAULT, René : Usager (organisme volontaire), Québec
BOURGAULT, Roger : Agropur, Granby
BOURGEAULT, Guy : Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal
BOUCHARD, Jean-Guy : Commission scolaire Tilly, Pont-Rouge
BOUCHER, Charles-Henri : Commission scolaire la Chaudière, Saint-Georges
BOUCHER, Estelle : Usagère (commission scolaire), Montréal
BOUCHER, Jacques : Usager (non syndiqué), Maria
BOUCHER, René : Groupe populaire, Estrie
BOUFFARD, Donald : Office des professions, Québec
BOULANGER-FAVREAU, Marguerite : Usagère (commission scolaire), Québec
BOULIANE, Réal : Université McGill, Montréal
BOUVETTE, André : Centre d'entraide, Saint-Eustache
BOYER, Bernard : Association des conseillers pédagogiques des S.E.A. de niveau collégial, Saint-Hyacinthe
BRIÈRE, Gaston : Commission scolaire régionale Tardivel, Donnaconna
BROSSEAU, Fernande : Usagère, Rivière-des-Prairies
BROUSSEAU, René : Ministère de l'Agriculture, Institut de technologie agricole, La Pocatière
BRUNEAU, Jeanne d'Arc : Institut de perfectionnement en secrétariat professionnel inc., Lévis
BRUNET, Diane : Usagère (commission scolaire), Montréal

C

CADIEUX, Jean-Paul : La Coopérative fédérée du Québec, Montréal
CAMBRON, Rita : Fédération de l'âge d'or du Québec, Montréal
CAMPEAU, Francine : Commission scolaire de Valleyfield, Beauharnois
CANAC-MARQUIS, Jean : Table des responsables des services de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, Saint-Jérôme
CARMEL, M. Rév. Soeur : S.E.B.A.M., Montréal
CARON, Fernand : Commission des écoles catholiques de Québec, Québec
CARON, Michel : Association des enseignants de la banlieue de Québec, Sainte-Foy
CARON, Normand : Fédération des travailleurs du Québec, Montréal
CARON, Pierre : Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Sainte-Foy
CARON, Rachel : Usagère (service communautaire), Montmagny
CARPENTIER, Renée : Conseil du statut de la femme, Québec
CARRIER, Maurice : Institut maritime du Québec, Rimouski
CHABOT, Bernard : Fédération de la construction du Québec, Québec
CHABOT, Pierre : Commission scolaire Pascal Taché, Montmagny
CHAGNON, Mariette : (collège), Montréal
CHAGNON, Pierre : Commission des écoles catholiques de Québec, Québec
CHAMARD, Réjean : Usager (M.E.T.R.E.Q.), Montréal
CHAMPOUX, Gilles : Usager, Rivière au Renard
CHANCY, Adeline : Maison d'Haïti
CHAPUT, Gérald : C.E.F.O.P., Châteauguay
CHARBONNEAU, Réal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal
CHAREST, Louise : Commission des écoles catholiques de Québec, Québec
CHARRON, Michel : Banque nationale du Canada, Montréal
CHARRON, Rose-Marie : Usagère (organisme volontaire), Saint-Joseph-de-Lepage
CHARTIER, Laurent : Centre de formation et de consultation, Québec
CHENE, Louise : Fédération des cégeps, Montréal
CHEYLAN, Patrick : Cordonnier artisan (P.M.E.), Neuville
CHIASSON, Béatrice : Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal
CHICOINE, Lucette : Commission scolaire Chibougamau, Chibougamau
CHOUINARD, Gérard : Commission de formation professionnelle, Outaouais
CHURCH, Mireille : Rolls-Royce Canada Ltée, Lachine
CLERMONT, Gaston : Association provinciale des commissions de formation professionnelle, Giffard
CLOUTIER, André : Commission scolaire Yamaska, Saint-Hyacinthe
CLOUTIER, Louise : Nouveau Départ, Neufchâtel
CLOUTIER, Louis-Marie : Fraternité nationale des charpentiers-menuisiers, Fédération des travailleurs du Québec, Montréal
CODERRE, Clarisse : Centre éducatif de la femme, Sherbrooke
COLLIN-FERRARI, Louisette : Usagère (organisme volontaire), Longueuil
CÔTÉ, Grégoire : Commission scolaire Sault-Saint-Louis, LaSalle
CÔTÉ, Louis : Commission des écoles catholiques de Québec, Québec
CÔTÉ, Raynald : Association des directeurs généraux des commissions de formation professionnelle, Montréal
CÔTÉ, Rollande : Usagère, Montréal
CÔTÉ, Ronald : Formateur, Saint-François Xavier
COUILLARD, Jean-Yves : Union des producteurs agricoles, Saint-Marc
COUILLARD, Robert : Confédération des syndicats nationaux, Montréal
COURCHESNE, Yvon : Comité ad hoc sur la formation à distance (collège), Montréal
COURTEAU, Louise : Service d'orientation et de relance pour les femmes, Montréal
COUSINEAU, Guy : Fédération des travailleurs du Québec, Montréal
COUSINEAU, Léa : Conseil du statut de la femme, Québec
COUTURE, Pierre : (collège), Lauzon
COUTURIER, Michel : Ministère du Travail, Montréal
CRÊTE, Denise : Usagère (commission scolaire), LaSalle
CYR, Pauline : Usagère (commission scolaire), Bellefeuille

D

DAIGNEAULT, Alcide : (collège), Rimouski
D'AMBOISE, Marcel : Commission scolaire Grand Portage, Rivière-du-Loup
D'AMOURS, Nelson : Corporation des comptables généraux licenciés du Québec, Charlevoix
DAOUST, André : Usager (collège), Valleyfield
DAOUST, Fernand : Fédération des travailleurs du Québec, Montréal
DAOUST, Gaétan : Université de Montréal, Montréal
DAUDELIN, Claire : Usagère (collège), Montréal
DECELLES, Pierre : Université du Québec, Québec
DELAGE, Arthur : Centrale des syndicats démocratiques, Saint-Hyacinthe
DELORME, Michel : Association des radiodiffuseurs communautaires du Québec, Montréal
DEMERS, Marie-France : Usagère (université), Sainte-Angèle-de-Laval
DENIS, Linda : Organisme volontaire, Jonquière
DESAUTELS, Claude : Service communautaire, Sorel
DESBIENS, Carol : Commission de formation professionnelle, Sherbrooke
DESCHAMPS, Johanne : Relais Femmes, Montréal
DESCOTEAUX, André : Fer de lance, Sherbrooke
DESHARNAIS, René : Usager, Saint-Isidore
DESMEULES, Marie-Andrée : Fédération des travailleurs du Québec, Jonquière

DESNOYERS, Claude: T.R.E.A.Q., Saint-Eustache
DESPRES, Jean-Guy: Ministère du Travail, Montréal
DESROSIERS, Andrée: Commission scolaire, Manicouagan
DIABULDO, Richard: Université Concordia, Montréal
DIAMANT, Robert: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec
DOLAN, Richard: Comité consultatif du Québec de l'enseignement professionnel en langue anglaise, Montréal
DOMINGUE, Céline: Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec, Montréal
DORAY, Andrée: Conseil des universités, Sainte-Foy
DORIN, Nicole: Consultation, Sherbrooke
DOYON, Serge: Ministère du Conseil exécutif, Québec
DUFOUR, Ludger: Ministère de l'Agriculture, Sainte-Foy
DUFRESNE, André: Commission scolaire régionale de l'Estrie, Sherbrooke
DUFRESNE, Bernard: Commission emploi et immigration Canada, Montréal
DUFRESNE, Louis
DUMAIS, Denis: Usager (service communautaire), Saint-Octave de Métis
DUMAS, Lucie: Usagère (organisme volontaire), Sainte-Pétronille
DUMONT-HENRY, Suzanne: Collège Bois-de-Boulogne, Montréal
DUMOULIN, Jean
DUPUIS, Pierre: Syndicat canadien de la fonction publique, Montréal
DUSSAULT, Julienne: Usagère (commission scolaire), Val d'Or

E

EMOND, Pierre: Fédération des travailleurs du Québec, Cap-de-la-Madeleine
ESCOJIDO, André: Secrétariat des activités gouvernementales en milieu amérindien et Inuit, Québec

F

FALARDEAU, Jacques: Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre de la région Mauricie/Bois-Francs, Trois-Rivières
FERLAND, Florian: Fédération des travailleurs du Québec, Orsainville
FILION, Mireille: Fédération des C.L.S.C. Québec, Montréal
FLANAGAN, James David: Protestant School Board of Greater Montreal, Montréal
FOIL, Marie-Claire: Organisme volontaire, Saint-Pierre-de-Broughton
FOREST, Pierre: Ministère de l'Education (S.G.M.E.), Montréal
FORGET, Serge: Confédération des syndicats nationaux, Gatineau
FORTIN, André: Université de Montréal (F.E.P.), Montréal
FORTIN, Bernard: Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire, Montréal
FORTIN, Daniel: Table régionale des organismes volontaires d'éducation populaire, Hull
FOURNIER, Johanne: Usagère (organisme volontaire), Lévis
FOURNIER, Roméo: Regroupement agro-forestier de la Ristigouche, Ristigouche
FOURNIER, Thérèse: Usagère (organisme volontaire), Rivière-Portneuf
FRAPPIER, Claude: Commission scolaire de Charlevoix, Les Éboulements
FROT, Roger: Collège de Sherbrooke, Sherbrooke

G

GAGNE, Christiane: Association féminine d'éducation et d'action sociale, Montréal
GAGNON, Jean-Luc: Compagnie Reynolds, Cap-de-la-Madeleine
GAGNON, Marie: Centrale de l'enseignement du Québec, Québec
GAGNON, Reynald: Collège de Hauterive, Hauterive
GAUDRAULT, Ovila: Ministère de l'Education, Direction des cours par correspondance, Montréal
GAUTHIER, André: Centre populaire d'animation audiovisuelle du Québec, Québec
GAUTHIER, Gaston: Carrefour québécois des travailleurs de la famille, Montréal
GAUTHIER, Gilles: Institut de technologie agricole et alimentaire, Saint-Hyacinthe
GAUTHIER, Louis-Marc: École de technologie supérieure, Montréal
GAUTHIER, Raymond: Commission scolaire des Îles-de-la-Madeleine, Îles-de-la-Madeleine
GAUVREAU, Johanne: Service communautaire, Mascouche
GÉLINAS, Jean-Pierre: Confédération des syndicats nationaux, Montréal
GIRARD, Daniel: Confédération des organismes de loisir du Québec, Montréal
GIRARD, Robert: Ordre des ingénieurs du Québec, Montréal
GIROUX, Jean-Paul: Fédération des associations coopératives d'économie familiale, Montréal
GIROUX, Michel: Usager (service communautaire), Beauport
GLADU, Pierre: Université du Québec, Montréal
GOBEIL, Estelle: Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Sainte-Foy
GODBOUT, Edith: Maison des femmes de la Côte-Nord, Baie-Comeau
GODBOUT, Fernand: Syndicat canadien de la fondation publique, Montréal
GODBOUT-LEMIEUX, Louise: Collège de Limoilou, Québec
GODIN, Paulin: Association de sécurité des pâtes et papiers du Québec inc., Québec

GOHIER, Richard: Société d'exploitation des ressources de la Vallée, Lac-au-Saumon
GORDON, Tommy: Commission scolaire Kativik, Dorval
GOSSELIN, André: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec
GOSSELIN, Gabriel: Fédération provinciale des coiffeurs, Charlesbourg
GOUIN, Jean-Pierre: Usager, Sherbrooke
GOULET, François: Young Men's Christian Association, Montréal
GRANT, Douglas: C.A.A.E., Toronto
GRENIER, Fernand: Organisation universitaire interaméricaine, Québec
GUIMOND, Noëlla: Organisme volontaire, Québec
GUY, Roger: C.E.U.O.Q., Beaudry

H

HAKIM, Roger: Corporation des comptables généraux licenciés du Québec, Ancienne Lorette
HARDY-ROCH, Marcelle: Institut national de recherche scientifique, éducation, Sainte-Foy
HARVEY, Pierre: Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec, Lévis
HARVEY, Valérien: Fédération des associations de professeurs des universités du Québec, Sillery
HARVEY, Yvan: Usager, Chicoutimi
HAUTECOEUR, Jean-Paul: Ministere de l'Education, Direction générale de l'éducation des adultes, Montréal
HINCE, Carole: Service d'action volontaire, Drummondville
HOGUE, Pierre: B.G. Checo Int. Ltée, Montréal
HORNBLOWER, Lucette: Forum des citoyens âgés, Montréal
HOULE, Bernard: Union des producteurs agricoles, Rock, Forest
HUARD, Rollande: Usagère (service communautaire), Rawdon

J

JOURDAIN, Micheline: Centrale de l'enseignement du Québec, Québec

K

KANTROW'TZ, Jacques: Conseil juif canadien, Montréal

L

LABELLE, Pierre: Conseil des gens d'affaires du Québec, Québec
LABERGE, Jacques: Ministère de l'Éducation (S.G.M.E.), Montréal
LABERGE, Lise: Hôpital Royal Victoria, Montréal
LADOUCEUR, Marc-André: Formatrad, Montréal
LAFLAMME, Louise: P.M.E., Les Éboulements
LAFLAMME, Nelson: Commission de formation professionnelle, Noranda
LAFLAMME, Paule: Hôpital de Chicoutimi, Chicoutimi
LAFLAMME, Sylvie: Hôpital de Chicoutimi, Chicoutimi
LAFLEUR, Suzette: Commission scolaire des Laurentides, Sainte-Agathe
LAFOND, André: Commission de formation professionnelle
LAFOND, Rita: Association des expropriés de Saint-Scholastique, Sainte-Scholastique
LAFORTUNE, Florian: Commission de formation professionnelle
LAFRENIÈRE, Gisèle: Étudiante, Université du Québec, Hull
LAGACE, Jean-Paul: Ministère de la Fonction publique, Québec
LALIBERTÉ, Madeleine: Centrale de l'enseignement du Québec, Saint-Lambert
LALONDE, Denise: Usagère (collège), Montréal
LAMONDE, Claude: Ministère des Affaires culturelles, Québec
LAMOUREUX, Jean-Pierre: Conseil supérieur de l'éducation, Sainte-Foy
LAMOUREUX, Mariette: Alliance des professeurs de Montréal, Montréal
LAMY, Paul-Émile: Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, Montréal
LANGLOIS, Claire P.: Usagère (organisme volontaire), Sainte-Julienne
LAPALME, Gilles: Commission scolaire Châteauguay-Les-Moissons, Châteauguay
LAPLANTE, Laurent: Régie des services publics du Québec, Québec
LAPRADE, André: Comité de la main-d'oeuvre aérospatiale au Québec, Montréal
LAPRISE, Normand: Cégep d'Alma, Alma
LARABEE, Yvette: Organisme volontaire, Moffet
LAROCQUE, Denis: Commission scolaire de l'Outaouais, Hull
LAURION, André: Conseil du Trésor, gouvernement du Québec, Québec
LAVIGNE, Gilles: Commission scolaire Vaudreuil-Soulanges, Vaudreuil
LAVOIE-BOURGEOIS, Francine: Usagère (enseignement à distance), Arvida
LAVOIE-SIMARD, P. Mme: Usagère (collège), Laval
LAWLESS, Jeannine: Usagère (commission scolaire), Saint-Basile
LEBEL, Bernard: Action-chômage, Sept-Îles
LEBLANC, Denis: Confédération des syndicats nationaux, Montréal
LEBLANC, Donald: Pêcheurs unis du Québec, Gaspé
LEBLANC, Edwige: Organisme volontaire, Carleton
LEBLANC, Napoléon: Université Laval, Québec
LECLERC, Roger: R.O.C.C.Q., Québec
LECLERC, Yvon: Confédération des syndicats nationaux, Montréal
LECOMPTE, Pierre: Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité, Montréal
LEFEBVRE, Josée: Shécrilire, Sherbrooke

LEFEBVRE, Yves : Radio-Québec, Montréal
LEGARE, Florence : Usagère, Lachine
LEHOUX, Edmond : Usager, Ville de Gagnon
LELIEVRE, Nora : Usagère, Port-Meunier
LEPAGE, Laurent : Université du Québec Montréal
LEVERT, Jean : Société d'électrolyse et de chimie Alcan Ltée, Montréal
LÉVESQUE, Jean-Louis : Université de Sherbrooke, Sherbrooke
LÉVESQUE, Lorette : Usagère (organisme volontaire), Montmagny
LÉVESQUE, Louis : Usager d'entreprise, Mont-Carmel
LÉVESQUE, Marie : Organisme volontaire, Sept-Îles
LIZEE, Michel : Comité conjoint du protocole U.Q.A.M.-C.S.N.-F.T.Q. sur la formation syndicale, Montréal
LOISEL, Alyre : Usager (organisme volontaire), Paspébiac

M

MAHEU, Pierre : Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et Sécurité du revenu, Montréal
MAHEU, Rachel : Centrale de l'enseignement du Québec, Québec
MAILLOUX, Guy : Centrale des syndicats démocratiques, Montréal
MAJEAU, Pierre : Comité de liaison des handicapés physiques du Québec, Montréal
MALENFANT, Valois : Commission de formation professionnelle, Québec
MANY-FOURNIER, Guylaine : Usagère (commission scolaire), Saint-Jean
MARCIL, Raymond : Ministère des Institutions financières et coopératives, Québec
MARION, Jean : Conseil des loisirs de l'Est du Québec, Rimouski
MASSICOTTE, Brigitte : Usagère (collège), Shawinigan
MEUNIER, Yvon : Formatrad, Montréal
MICHAUD, Pauline : Usagère (université), Trinité-des-Monts
MILETTE, Raymond : Organisme volontaire, Notre-Dame-des-Laurentides
MILLER, Louise : Regroupement populaire d'alphabétisation, Montréal
MILLETTE, Marc : Les Pêcheurs unis du Québec, Montréal
MILLOT, Jean Gaston : Usager, Outaouais
MONIER, Suzanne : Usagère (syndicats), Montréal
MONTALAMBERT (de) Marc : Université de Paris XII, France
MORASSE, Michel : Fédération des travailleurs du Québec, Montréal
MOREAU, Jeannine : Organisme volontaire, Témiscamingue
MORIN, Gilles : Conseil de la coopération du Québec, Québec
MORIN, Jules A. : Commission scolaire régionale Lapointe, Jonquière
MORIN, Laval : Commission scolaire de la Matapédia, Amqui
MORIN, Martin : Collège de Sherbrooke (Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps du Québec), Sherbrooke
MORRISSETTE, Gisèle : Télévision communautaire des Bois-Francs, Victoriaville
McBURNEY, Campbell : Commission scolaire Kativik, Dorval
McDONALD, Richard : Joint Coordinating Committee on Adult Education, Montréal
McKINNON, Michel : Usager (entreprise), Sept-Îles
McSWEEN, Yves : Collège de Valleyfield, Valleyfield

N

NANTEL, Richard : Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal
NAULT, Normand : Usager (syndicat), Boisbriand
NORMAND, Céline : La Laurentienne, compagnie d'assurances, Québec
NORMANDEAU, Michel : Collège de Sainte-Foy, Québec

O

O'FARREL, Kevin : Conseil provincial des comités paritaires de l'automobile, Sillery,
OLIVIER, Céline : Ministère des Affaires sociales, Québec
OUELLET, Robert : Organisme volontaire, Sherbrooke
OUELLETTE, Jean : Usager (université) Québec
OUELLETTE, Marie : Centre de bénévolat, Longueuil

P

PALIN, Fernand : T.R.E.A.Q., Chicoutimi
PAPATIE, Jean : Conseil algonquin, Val d'Or
PAQUIN, Jean : Usager (syndicat), Chandler
PAQUIN, Lucie : Projet intégration femmes, Ottawa
PAQUIN, Marcel : Fédération des travailleurs du Québec, Montréal
PAQUIN, Normand : Collège du Nord-Ouest, Rouyn
PARÉ, Louise : Office des personnes handicapées du Québec, Drummondville
PARENT, Jacques : Université de Montréal, Montréal
PATRY, Sylvie : Usagère (commission scolaire), Thetford-Mines
PELLETIER, Carrissima : Usagère (commission scolaire), Saint-André-de-Matapédia
PELLETIER-PEDNAULT, Béatrice : Usagère (collège), Black-Lake
PHANEUF, Margot : Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, Montréal
PICHE, Claire : Nouveau Départ, Trois-Rivières
PICHE, Denise : Conseil du statut de la femme, Québec
PINEAU, Gaston : Association des formateurs d'adultes du Québec, Montréal

PINTAL, Angèle : Corporation des bibliothécaires professionnels, Montréal
PLANTE, Denise : Service communautaire, Val d'Or
PLOUFFE, Michel : Table régionale des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais, Hull
POIRIER, Carmen : Association des auxiliaires familiales, Saint-Lin
POIRIER, Edmond : Commission de formation professionnelle, LaTerrière
POIRIER, Michèle : Secrétariat d'État à la condition féminine, Québec
POTIN, Monique : Association pour l'avancement des sciences et techniques de la documentation, Montréal
POULIN, André : Université de Sherbrooke, Sherbrooke
POULIN, Claude : Commission scolaire de l'Amiante, Thetford Mines
POULIN, François : École nationale d'administration publique, Québec
POULIN, Gilles : Session populaire d'engagement social, Québec
PRONOVOST, Gilles : Université du Québec, Trois-Rivières

R

RADWANSKI, John : Office de la construction du Québec, Montréal
RAICHE, Pierre : Commission scolaire de la Mauricie, Shawinigan-Sud
RANCOURT, Yves : Ministère du Développement économique, Québec
RAYMOND, Jean : Association des détaillants en alimentation, Montréal
RAYMOND, Jean-Guy : Union des producteurs agricoles, Iberville
RENAUD, François : Institut des banquiers canadiens, Montréal
RICHER, Gilles : Compagnie de papier Rolland, Montréal
RIEU, Claude : Confédération des syndicats nationaux, Montréal
RIGAULT-RICCIARDI, Claude Mme : Téléuniversité, Québec
RIOUX, Louis : Québec Cartier Mining, Port-Cartier
RIVERIN, Renelle : Association des formations d'adultes du Québec, Chicoutimi
RIVERIN-SIMARD, Danielle : Université Laval, Québec
ROCHETTE, Gabrielle : Usagère (service communautaire), Saint-Augustin
ROCHON, Denise : Fédération des femmes du Québec, Sillery
RODRIGUE, Yvon : Commission scolaire Lac Témiscamingue, Saint-Bruno-de-Guigues
ROSS, Bradley : Commission scolaire Jean-Talon, Québec
ROUSSEAU, Jean-Guy : École des hautes études commerciales, Montréal
ROUSSEAU-TRIFIRO, Rina : Association féminine d'éducation et d'action sociale, Sherbrooke
ROY, Shirley : Fédération nationale des enseignants du Québec, Montréal

S

ST-LAURENT, Michel : Association de paralysie cérébrale du Québec inc., Sherbrooke
ST-LOUIS, André : Petite et moyenne entreprise, Sainte-Gertrude
ST-ONGE, Thérèse : Usagère, Maliotenam
ST-PIERRE, Gilles : S.T.E.N.O.Q., Rouyn
ST-PIERRE, Louise : Centre hospitalier régional Baie-Comeau-Hauterive, Hauterive
SANSREGRET, Jean-Robert : Commission scolaire régionale de Chambly, Saint-Lambert
SANSREGRET-ST-ONGE, Marthe : Collège John Abbott, Sainte-Anne-de-Bellevue
SAULNIER, Pierre : Université de Sherbrooke, Sherbrooke
SAURIOL, Jocelyne : Conseil régional de la culture, Noranda
SAVOIE, Jocelyne : Institut national de productivité, Montréal
SEGUIN, Erard : Conseil de la coopération de l'Outaouais, Buckingham
SENS, Dominique : Méro-Richelieu, Laval
SHELDON, Michael : Université Concordia, Montréal
SIMARD, Jean-Pierre : Collège de l'Outaouais, Hull
SIMARD, Serge : Collège de Shawinigan, Shawinigan
SLIGER, Raymond : Syndicat des métallos, Montréal
SMITH, Margaret : Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes, Fredericton
SPOONER, Barry : Collège John Abbott, Sainte-Anne-de-Bellevue
STOCK, Richard : Hôpital Royal Victoria, Montréal

T

TARDY, Gilles : Association de la métallurgie, Saint-David
TETREAULT, André : Centre local de services communautaires, Rivière-des-Prairies
THEBERGE, André : Union des producteurs agricoles, La Pocatière
THIBAULT, André : Université du Québec, Trois-Rivières
THIBAULT, André : Université de Montréal (andragogie), Montréal
THIBAULT, Gilles : Commission scolaire de la Mauricie, Shawinigan
THIBAULT, Pierre : Usager (enseignement à distance), Lévis
THORE, Pierre : Alliance des professeurs de Montréal, Montréal
TOUCHETTE, Claude : Université de Montréal (andragogie), Montréal
TOUPIN, Micheline : Rencontre femmes la Jeune-aise, Ile-des-Soeurs
TOUSIGNANT, Georges : Commission de formation professionnelle, Rimouski
TOUSIGNANT, Gérard : Fer de lance, Sherbrooke
TOUSIGNANT, Jean-Guy : Centre fédéral de formation, Laval
TOUSIGNANT, Pierre : Collège de Rosemont, Montréal

TREMBLAY, André : Cégep de Jonquière, Jonquière
TREMBLAY, Bertrand : Union des producteurs agricoles, Montréal
TREMBLAY, Claude : Commission scolaire Lanaudière, Joliette
TURBIS, Denis : Ministère de l'Education, Bureau du répondant régional (Côte-Nord), Hauterive

U

USHER, Ann : Young Men's Christian Association, Ville Saint-Laurent

V

VAILLANCOURT, Benoit : Conseil régional de développement de l'Est du Québec, Rimouski
VAILLANCOURT, J. Robert : Collège de l'Outaouais, Hull
VAILLANCOURT, Marcel : Ministère de l'immigration, Montréal
VALLÉE, André
VALLIÈRES, Fernand : Association de la construction des Cantons de l'Est, Sherbrooke
VEILLEUX, Roméo : Usager, Causapscal
VERONNEAU, Lucie : Usagère, Marieville
VERONNEAU, Pauline :
VERRETTE, Diane : Organisme public, Lévis
VERRETTE, Nicole : Ministère de l'Éducation, Québec
VERTEFEUILLE, Paul Yvon : Commission des écoles catholiques de Montréal, Montréal
VÉZINA, Claude : Collège Bois-de-Boulogne, Montréal
VIGNEAULT, Léo : Union des producteurs agricoles, Montréal

W

WADSWORTH, D.C. : Québec Association of Protestant School Board, Montréal
WEEKS, Graham : Conseil des minorités du Québec, Montréal
WIDMER, Charles : Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française, Montréal

Appendice « I »

Note

Après les travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes, les personnes ou les organismes désirant entrer en communication avec les membres de la Commission sont priés de s'adresser au

Secrétaire général associé
Secrétariat du développement culturel
Ministère du Conseil exécutif
875, rue Grande Allée est
Édifice H, 2e étage
QUÉBEC (Québec)
G1R 4Y8

Tél. : (418) 643-5791

Les exemplaires de ce rapport et des annexes ci-après énumérées sont disponibles aux librairies et au comptoir postal de l'Éditeur officiel du Québec.

Annexes au Rapport de la Commission

1. L'éducation des adultes au Québec depuis 1850... points de repère

2. Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives

3. Sondage sur les pratiques de formation en entreprise

4. Recherches connexes de la Commission:

Partie I – Un point de vue sur la recherche en éducation des adultes
Partie II – La formation des adultes en milieu carcéral
Partie III – La clause du congé-éducation dans les conventions collectives du Québec
Partie IV – La formation professionnelle des adultes: second regard sur la jungle administrative

5. Bibliographie annotée sur la formation des adultes

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications

Le lancement d'une politique globale de l'éducation des adultes marque l'aboutissement d'un long processus collectif de réflexion soutenue et systématique, car, dès la création de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, la collectivité québécoise a exprimé sa volonté de participer étroitement à l'élaboration de la politique.

L'énoncé de politique proposé dans ce rapport s'articule sur des orientations et des enjeux qui devraient inspirer le gouvernement et la collectivité québécoise dans la mise en oeuvre de ce projet.

Ce document comprend six parties correspondant chacune à une dimension importante de l'actualisation de cette politique. La **première partie** signale quelques repères historiques de l'éducation des adultes au Québec, afin qu'on retrouve dans le passé des phares pour l'avenir, des lignes de force, des dynamiques d'organisation. Cette partie retrace aussi les débats qui ont entouré l'idée d'éducation permanente et explique enfin les orientations, buts et objectifs de la présente politique. La **deuxième partie** traite de formation de base, outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain. La **troisième partie** aborde la question de l'accessibilité à l'éducation des adultes. La **quatrième partie** précise la nécessaire transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes. La **cinquième partie** traite de la participation comme d'une action déterminante et responsable, et le document aborde enfin, dans la **sixième partie**, l'organisation de l'éducation des adultes en traitant de la gestion au palier central, de la gestion et des services à offrir au palier régional, du financement et de la mise en oeuvre de la politique.